

ISSN: 2664-1909 (Print)



НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

**УКРАЇНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

СЕРІЯ 14

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

ВИПУСК 30

ВИПУСК 30

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

СЕРІЯ 14



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова



Серія 14

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Випуск 30

КИЇВ
Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова
2023

Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення
Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-ресурсів
Ідентифікатор медіа R30-01418 від 28.09.2023 № 932
Друкований збірник

Засновник і видавець: Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова)

ФАХОВЕ ВИДАННЯ – КАТЕГОРІЯ "Б"

(педагогічні науки – спеціальність 014)

наказ Міністерства освіти і науки України від 10.10.2022 р. № 894 (додаток 2),
зі змінами від 20.12.23 р. №1543 (додаток 8)

Випускається двічі на рік

Web-архів: <http://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/193/>

Web-сайт видання: <http://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae>

Рецензенти: *Шульгіна В. Д.* – доктор мистецтвознавства, професор. Національна академія керівних кадрів культури і мистецтва.
Голова міжкафедрального теоретично-методичного семінару
Черкасов В. Ф. – доктор педагогічних наук, професор. Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка. Завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії

Редакційна рада:

- Андрущенко В. П.* – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України,
ректор УДУ імені Михайла Драгоманова (*Голова Редакційної ради*)
Вернидуб Р. М. – доктор філософських наук, професор
Євтух В. Б. – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України
Дробот І. І. – доктор історичних наук, професор
Мацько Л. І. – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України
Падалка О. С. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Синьов В. М. – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
Торбін Г. М. – доктор фізико-математичних наук, професор (*заступник голови Редакційної ради*)
Шут М. І. – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України

Редакційна колегія:

- Щолокова О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки
мистецтва УДУ імені Михайла Драгоманова (*Голова Редколегії*);
Комаровська О. А. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН
України, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти;
Козир А. В. – доктор педагогічних наук, професор; завідувач кафедри хорового диригування та теорії і методики
музичної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова;
Олексюк О. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства та музичної освіти Київського
університету імені Бориса Грінченка;
Растрюгіна А. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного
виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Ішутіна О. Є. – доцент кафедри теорії і практики навчання ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Стратан-Артишкова Т. Б. – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка;
Федоришин В. І. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
УДУ імені Михайла Драгоманова;
Хижна О. П. – доктор педагогічних наук, професор УДУ імені Михайла Драгоманова;
Мозгальова Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки
та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;
Буларга Т. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Бельцького державного педагогічного
університету (Молдова);

Відповідальний секретар:

- Забара М. В.* – кандидат мистецтвознавства, доцент; кафедра фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва
УДУ імені Михайла Драгоманова.

Н 34

**Науковий часопис Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької
освіти : [зб. наук. праць] / голов. ред. кол. О. П. Щолокова – Вип. 30. – Київ :
Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. – 181 с.**

Збірник присвячений актуальним проблемам професійної підготовки вчителів. Висвітлюються сучасні підходи до
формування педагогічної майстерності та розвитку творчих якостей студентів, надаються методичні рекомендації в галузі
музичного виконавства та естетичного виховання молоді. Для викладачів і студентів педагогічних навчальних закладів,
науковців й практичних працівників галузі мистецької освіти.

УДК 37.01:7(06)

Схвалено Вченою радою УДУ імені Михайла Драгоманова (*протокол № 8 від 21.12.2023 р.*)

РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.01
УДК 378.091.3:378.22]:78

Щолокова О. П.¹

Художньо-педагогічна інтерпретація як методична основа фахової підготовки магістрів музичного мистецтва

Розкривається сутність феноменів «інтерпретація», «музична інтерпретація» і ключове поняття «художньо-педагогічна інтерпретація». Висвітлюються погляди сучасних вчених на проблему «художньо-педагогічна інтерпретація». Цей вид інтерпретації пов'язаний не тільки з виконавською, а й з музично-просвітительською діяльністю педагога-музиканта. Вона містить два основних компонента: музичне виконання і просвітницьку діяльність. Відповідно підсилюється значення вербального інтерпретування музичних творів, яке характеризується перекладом з художньої мови музичного твору на вербальну мову. Зазначено, що вимоги до фахової підготовки магістрів музичного мистецтва зумовлюють пошук нових форм та методів навчання, які поєднують у собі музично-виконавські та вербальні складові. Відтак метою художньо-педагогічної інтерпретації є розкриття сутності музичного твору, його внутрішніх властивостей і зовнішніх зв'язків. Саме такий аналіз доцільно здійснювати у всіх формах педагогічної роботи.

Ключові слова: музичне мистецтво, магістри, художньо-педагогічна інтерпретація, фахова підготовка, методика навчання.

Вступ. Трансформація сучасної музично-педагогічної освіти вимагає нових прогресивних технологій, які методологічно ґрунтуються на гуманістично-культурній парадигмі. Основним завданням освітнього процесу стає формування творчої особистості, у рамках якого відбувається якісний перехід від педагога старого зразка до фахівця нової формації, здатного передбачати можливі зміни і професійно реагувати на них.

Процес підготовки такого фахівця спрямовується на формування знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення різноманітних видів музично-педагогічної діяльності. Серед них принципового значення набуває вміння висвітлювати художньо-естетичні явища музичного мистецтва з позицій педагогіки. Така тенденція знайшла віддзеркалення у науковій літературі як художньо-педагогічна інтерпретація.

Проблеми інтерпретації музичних творів досліджуються багатьма вітчизняними й зарубіжними науковцями в галузях філософії, культурології мистецтвознавства. Так, Р. Інгарден (1962) вперше звернувся до цієї категорії з позицій естетики, В. Москаленко (2009) розробляв теоретичні й методичні питання музичної інтерпретації, М. Чернявська вивчала аксіологічний аспект теорії інтерпретації, С. Шип (2002) вивчав знакова функцію та мовну організація музичного мовлення. У галузі педагогіки мистецтва В. Корзун розглядала інтерпретацію у якості компоненту музичної творчості; В. Крицький (1999), Ляшенко (2014); О. Олексюк (2009) А. Мамікіна (2017), О. Просіна (2013), вивчали можливості формування умінь художньо-педагогічної інтерпретації майбутніх

¹ Щолокова Ольга Пилипівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0001-9496-828X>

учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Разом з тим методичний аспект цієї проблеми залишається недостатньо висвітленим. Отже, необхідність його розроблення і упровадження в систему фахової підготовки магістрів музичного мистецтва стає провідним завданням педагогіки музичного мистецтва.

Мета статті. Розкрити художньо-педагогічну інтерпретацію як методичну основу фахової підготовки магістрів музичного мистецтва

Виклад основного тексту. Звертаючись до проблеми формування у майбутніх магістрів музичного мистецтва педагогічно-інтерпретаційних умінь, розглянемо послідовно сутність феноменів «інтерпретація», «музична інтерпретація», а також зміст ключового поняття «художньо-педагогічна інтерпретація» та особливості його прояву в процесі фахової підготовки.

Нагадаємо, що термін «інтерпретація» походить від латинського слова *interpretatio* – опис, пояснення, тлумачення. Це поняття викристалізувалося у довгому процесі становлення логічних методів, що розвивалися в напрямку послідовного збільшення їх складності (від простого опису через пояснення й тлумачення – до строго логічної операції). В наш час він використовується у багатьох галузях знання і вживається для позначення різних за своїм характером процедур.

Згідно теорії П. Рікера, інтерпретація – це операція розуміння, яка тісно пов'язана з різними видами пояснення. Також зазначимо, що у довідковій літературі, зокрема у Філософському енциклопедичному словнику подано загальне визначення поняття «інтерпретація (від лат. *Interpretatio*) як тлумачення, роз'яснення сенсу різноманітних феноменів і явищ, а в широкому сенсі – як фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, об'єктивованим у знаковій або чуттєво-наочній формі. Інтерпретація визнається основою будь-якого процесу комунікації, коли треба тлумачити наміри й вчинки людей, їх слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи» (Філософський словник, 1989, с. 220). Отже інтерпретація охоплює різні форми творчих проявів людини, зокрема і діяльність у галузі музичного мистецтва, оскільки допомагає досягнути авторський задум і втілити його у власному виконанні.

У цьому контексті відомі психологи зазначають, що сприйняття людиною будь-якого предмету – це отримання чуттєвих даних від зорового або слухового аналізаторів, яке завжди включає в себе осмислення і тлумачення побаченого. З чого виходить, що сприйняття й осмислення є нерозривними складниками їх тривалого або миттєвого перебігу (Reddy, Watson, Walker, Hodges).

Натомість «Музична енциклопедія» подає наступне визначення інтерпретації: «художнє тлумачення співаком, інструменталістом, диригентом, камерним ансамблем музичного твору в процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики виразовими і технічними засобами виконавського мистецтва». Згідно такого підходу інтерпретаторами твору мистецтва можуть бути тільки музиканти, які працюють у різних видах виконавської діяльності.

Ретроспективний аналіз наукової літератури показує, що у ХХ столітті цією проблемою зацікавились вчені у різних країнах. Так, відомий німецький філософ Г. Гадамер підкреслював віртуальний зміст художнього тексту. Він вважав його подразником, збудником думок, емоцій і асоціативних уявлень особистості,

накопичених у її власному досвіді. Це надає суб'єктивного характеру кожному акту сприйняття і стає підтвердженням того, що єдиної інтерпретації твору не може існувати. Таким чином, вчений підняв питання стосовно об'єктивного і суб'єктивного змісту інформації та її зіставлення із зовнішніми формами художнього феномену, які не тільки усвідомлюються, але й «уловлюються» на підсвідомому рівні й по різному сприймаються і трактуються різними особистостями.

У мистецькій галузі суттєвим внеском в теорію інтерпретації стали праці польського філософа Р. Інгардена, який вперше визначив сутність означеної категорії. Його важливим науковим здобутком стало те, що інтерпретацію художнього твору він розглядав з естетичних позицій і розумів як процес, в якому активність реципієнта орієнтована на пізнання іманентних властивостей твору. Згідно його висновків, результат цього процесу є невичерпним з погляду знаходження смислового потенціалу твору в одній можливій інтерпретації; він припускає його варіативність, породжену багатозначністю й певною комунікативною незавершеністю (12, 1962).

Аналізуючи особливості інтерпретаційних версій у різних видах музичної діяльності, В. Москаленко виокремлює такі види інтерпретації:

- редакторська інтерпретація, підсумком якої є адаптований до нових виконавських вимог варіант нотного тексту музичного твору;
- виконавська інтерпретація, яка втілюється в музичному звучанні нового «прочитання» твору;
- композиторська інтерпретація, що характеризується музичною переробкою художнього матеріалу іншого твору чи його фрагмента;
- музикознавча інтерпретація (наукова та художня), яка виражається в описах музики засобами вербальної чи будь-якої іншої немусичної мови; для наукової характерне тяжіння до точності, однозначності вербальних чи виражених іншими немусичними мовами характеристик; для художньої-образність і можлива смислова «розмитість» вербальних значень [7, с. 109-110].

Науковець зазначає, що призначення музичної інтерпретації полягає в естетичному оновленні, розкритті виразових можливостей об'єкту інтерпретування, у його пристосуванні до нових життєвих потреб і навіть – у створенні нового музичного твору на підставі вже існуючого художнього матеріалу.

У музичному виконавстві інтерпретація музичного твору є однією з ключових проблем. Вона спрямована на виявлення авторського композиторського задуму і міри свободи виконавської творчості. При цьому науковці акцентують увагу на питаннях суб'єктивізму виконавського процесу, який вважають закономірним і специфічним відтворенням музичного мистецтва. Разом з тим, вивчаючи інтерпретацію музичного твору крізь призму стильового феномену О. Щербініна доводить, що на всіх рівнях виконавської інтерпретації має зберігатися принцип взаємодії композиторського та виконавського стилю. Тобто осягнення композиторського стилю має сполучатися з формуванням інтерпретаційного задуму виконавця; декодування авторського тексту супроводжуватися його актуалізацією в сучасному культурному просторі, а вибір виражальних засобів та технічних прийомів – зумовлюватися інформацією, закладеною в тексті твору, індивідуальністю виконавця та відповідним культурно-історичним контекстом [10].

У інтерпретації музичного твору педагоги-музиканти виділяють **чотири основних етапи**: виникнення художнього задуму, його формування, реалізація, перевірка з оцінкою.

На першому етапі під час виникнення художнього задуму музичного твору створюється певний план виконання, знаходяться основні орієнтири для творчого тлумачення твору (епоха і стильовий напрямок, ключові риси стилю композитора, особливості змісту та музичної форми), а також вирішуються виконавсько-технічні завдання. Отже на цьому етапі створюється власна модель виконання твору.

На другому етапі інтерпретації відбувається формування художнього задуму, який пов'язаний з рівнем інтелектуального мислення виконавця. Він з'ясовує стилістичні особливості твору, його характер і образний зміст, принципи формотворення тощо.

Третій етап пов'язаний з втіленням і реалізацією художнього задуму. При цьому відбувається інтенсивна робота за музичним інструментом, в процесі якої виконавець вирішує різноманітні завдання виконавського втілення художніх ідей, відбирає необхідні засоби виразності, коригує звукові деталі виконання.

Останній, заключний етап інтерпретації музичного твору відбувається під час концертного виступу, на якому перевіряється та оцінюється виконавський задум. Музикант сам під час свого виконання коригує власну інтерпретацію і водночас прислухається до того, як слухачка аудиторія сприймає його авторську інтерпретацію.

Разом з тим, у музичній педагогіці останніх десятиліть істотного значення набуло поняття «художньо-педагогічна інтерпретація» (О. Щолокова О. Ляшенко), яке пов'язане не тільки з виконавською, а й з музично-просвітительською діяльністю педагога-музиканта. Саме художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору дозволяє організувати ефективне художнє та педагогічне спілкування, а також органічно поєднувати емпатійні, інтелектуальні, технологічні (виконавські) можливості викладача й студента під час спільної праці над музичним твором, тобто в процесі його інтерпретації. Така інтерпретація має засновуватися на принципах ретроспекції, опори на творчий метод митців з урахуванням аксіологічної функції музичного мистецтва. Вона містить два основних компонента: музичне виконання і просвітницьку діяльність (О. П. Щолокова). Відповідно підсилюється значення вербального інтерпретування музичних творів, яке характеризується перекладом з художньої мови музичного твору на вербальну мову і може відбуватися у двох напрямках.

До першого напрямку відноситься інтерпретація твору як окремого явища; зразка творчості митця певного історичного періоду; твору певної національної школи або мистецького напрямку в країні; зразка твору за певними критеріями (форма, композиція, тембр, інтонація, гармонія, колористика, перспектива, жанр тощо); твору, що відповідає певному стилю. Для цього напрямку інтерпретації необхідною умовою стає ознайомлення з особливостями епохи, країни виникнення твору, філософських та естетичних поглядів автора, специфічних особливостей індивідуального стилю творця та епохи, в яку він жив.

Розгляд твору з позиції його сприйняття належить до другого напрямку художньої інтерпретації. Тут увага концентрується на загальних аспектах твору, на засобах раціонального та емоційного впливу на особистість, на елементах художньої мови, за рахунок яких такий вплив відбувається. Обидва напрямки

взаємодіють і доповнюють один одного. Відповідно, до сфери уваги інтерпретатора потрапляє не лише «об'єктивований», зафіксований нотним записом план композиторської музичної думки, але й будь-які раніше створені або гіпотетично можливі версії – варіанти художніх, аналітичних, критичних, або інших «прочитань» музичного твору. Серед цих версій особлива увага приділяється виконавським трактуванням музичного твору. В них відкладається художній досвід осягнення його смислової сфери, котрим збагачуються слухові уявлення інтерпретатора.

Вербальна художньо-педагогічна інтерпретація – це результат емоційно-інтелектуального пізнання твору мистецтва та осмислення художнього образу з морально-етичним спрямуванням. При цьому остання залежить від ерудиції педагога та особливостей сприйняття ним художньої інформації. Відповідно основними умовами подання матеріалу у процесі художньо-педагогічної інтерпретації виступають: збереження ідейно-художнього задуму твору; виявлення суб'єктивно-особистісного підходу до художнього твору з урахуванням особистих смаків, уподобань, потреб та ціннісних орієнтацій.

Розглядаючи призначення художньо-педагогічного аналізу, можна виділити такі його функції в навчальному процесі:

- інформаційно-пізнавальну (передбачає залучення школярів до цілісно-образного пізнання світу);
- мобілізаційну (виявляється у здатності вчителя музики здійснювати дидактичну переробку навчального матеріалу відповідно до рівня розвитку учнів, для підвищення якості засвоєння знань);
- розвивальну (надає вчителю можливість керувати музичним розвитком школярів шляхом застосування різних методів викладання відповідно до вікових особливостей учнів, створювати проблемні ситуації, які вимагають від них самостійного та аналітичного мислення);
- орієнтаційну (виявляється у спрямованості особистості вчителя, її мотивах та ідеалах);
- культурологічну (надає можливість вчителю музики розвивати художню культуру учнів, формулювати їх інтерес до пізнавальної в галузі музичного мистецтва, активізувати художнє мислення та розумову самостійність, формувати ціннісні орієнтації);
- дослідницьку (виявляється у творчій роботі з учнями, вмінні поставити і провести педагогічний експеримент, узагальнювати музичний досвід і постійно вдосконалювати свою виконавську майстерність);
- гедоністичну (дозволяє акцентувати роль естетичної насолоди під час сприйняття творів мистецтва).

Враховуючи ці думки, зазначимо, що вимоги до фахової підготовки магістрів музичного мистецтва зумовлюють пошук нових форм та методів навчання, які поєднують у собі музично-виконавські та вербальні складові. Відтак метою художньо-педагогічної інтерпретації є розкриття сутності музичного твору, його внутрішніх властивостей і зовнішніх зв'язків. Саме такий аналіз доцільно здійснювати у всіх формах педагогічної роботи.

Художньою такою інтерпретація вважається тому, що педагог аналізує твір музичного мистецтва, а педагогічною тому, що здійснюється з урахуванням вікових особливостей, музичного розвитку і завдань музичного навчання та виховання.

Вона забезпечує високий рівень розуміння музики, викликає інтерес до музичних явищ, підвищує аргументованість естетичних суджень, розкриває зміст і художні особливості музичного твору, забезпечуючи активне і вдумливе його сприйняття. Це відбувається за рахунок виявлення жанрових витоків твору, його образного змісту, типових або характерних засобів виразності, виявлення місця твору в сьогоднішній музичній культурі.

Сутність художньо-педагогічної інтерпретації можна розкрити у таких тезах:

- перш ніж аналізувати музичний твір, потрібно, щоб у слухачів створилося загальне враження про нього;

- аналізувати музичний твір треба так, щоб поглибити у слухачів його сприймання; це завдання досить складне і вимагає педагогічної майстерності;

- аналіз і сприймання музичного твору не можна відривати один від одного, вони увесь час взаємодіють: сприйняте враження розбирається і відразу сприймається на новому рівні;

- аналіз твору може бути більш або менш глибоким, але обов'язково правильним з наукової точки зору;

- шлях до інтерпретації музичного твору йде від розкриття його змісту. задуму, від загальної характеристики музики до деталей і окремих виразних засобів;

- інтерпретація твору має пробуджувати у слухачів уяву, розвивати їх музично-слухові уявлення, викликати власні асоціації;

- необхідно навчати слухачів аналізувати почутий твір, розбиратися в тому, якими засобами виражені в музиці думки і почуття композитора, чому композитор досягнув такої сили впливу на слухачів.

Отже, завдання художньо-педагогічної інтерпретації є дуже складними, оскільки музика часто передає такі відтінки почуттів і переживань, які важко передати словами. Активізуючи розумову діяльність слухачів, педагог долучає їх до музичного досвіду, сприяє формуванню музичних інтересів, світогляду та інтелекту. Безумовно, йому доволі складно дотримуватися в процесі аналізу музичного твору повної об'єктивності. Адже той, хто розповідає про музичний твір, завжди вкладає у свою розповідь елемент власного сприйняття твору.

Тобто можна говорити тільки про ступінь суб'єктивності під час інтерпретації і про свідоме ставлення до неї як до важливого елемента, що збагачує сприйняття музики. При цьому така суб'єктивність має бути щирою, а не надуманою. Тільки щирість суджень учителя може викликати у школярів позитивну реакцію і спонукати їх до творчого пізнання музики.

Таким чином, художньо-педагогічний аналіз стає головним засобом педагогічного керівництва процесом музичного навчання і виховання учнівської молоді. Він пронизує увесь навчальний процес, виявляється на всіх етапах навчання, що дозволяє розглядати його як найсуттєвіший засіб у системі «музика-вчитель-учень».

У зв'язку з цим важливим аспектом набуття майбутніми фахівцями стає мовленнєво-інтерпретаційна культура, яка стосується розширення тезаурусу, а також, за висловом С. Шипа, «фонду відомих індивідам інтонаційних форм, які мають загальнозначущий зміст, тобто набуття музично-герменевтичної компетентності». Його підґрунтям автор визначає набуття власного досвіду активного творчого музикування та художнього переживання музики в різноманітних культурно-стильових контекстах. Додаємо, що надзвичайно

важливим на цьому шляху видається набуття здатності до рефлексії, яка стає джерелом поглиблення самоусвідомлення своїх почуттів і можливості виразити їх у своїй розповіді [9].

Урахування цих особливостей дозволяє організувати цілісність та ефективність навчального процесу в його триєдиному завданні: забезпечити знаннями, навчити способами їх отримання і застосування, виховати творчу особистість, здатну до активної продуктивної діяльності у просторі сучасної художньої культури. Їх творчий розвиток відбувається не тільки у навчальному процесі, а й підчас постійного спілкування з відомими митцями України, участі в різноманітних концертах і конкурсах. Зазначимо також, що традиційне застосування індивідуальних форм навчання дозволяє постійно спостерігати за розвитком студентів, бачити їх досягнення і вади, вчасно коригувати рівень виконавської підготовки.

Підсумовуючи вище викладене зазначимо, що оволодіння магістрами музичного мистецтва інтерпретаційно-педагогічною майстерністю у всій повноті висуває високі вимоги до їх фахової діяльності, а формування такої якості потребує застосування комплексу ефективних методів і педагогічних прийомів, які забезпечують успішність цього процесу. Цей пошуковий процес ми розуміємо як «переплавку» мистецького досвіду в нове утворення – художньо-педагогічні знання, завдяки чому об'єктивні уявлення про твір мистецтва поєднуються з відповідним досвідом студентів, сприяючи активізації творчого потенціалу та визволення «глибинних шарів» їх світовідчуття [11].

Отже, педагогічно-інтерпретаційна діяльність є видом духовної діяльності, яка забезпечується накопиченням знань і досвіду, досягненням компетентності, інтуїцією та здатністю до ситуативно-творчого мислення.

Література:

1. Корзун, В. (2014). Художня інтерпретація музичних творів як вищий шабель виконавської майстерності. Педагогічні науки, 120, 74–79.
2. Косінська, Н. Л. (2021). Інтерпретація музичних образів у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Академічні студії. Серія «Педагогіка», Вип. 4, ч. 1, С. 113-119.
3. Крицький, В. (1999). Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця. Науковий вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського. Вип. 3: Музичне виконавство. К, С. 110-116.
4. Ляшенко, О. (2014). Методи інтерпретації музичних творів як засіб мистецького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові записки. Сер. : Педагогічні науки. Київ, № 133(1), 154-160.
5. Мамікіна, А. І. (2017). Формування вмінь художньо-педагогічної інтерпретації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. Вип. 157, 190-194 с.
6. Мозгальова, Н.Г., Щолокова, О.П., Барановська, І.Г. (2019) Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: педагогічні науки». Одеса, С. 151-159. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-21>
7. Москаленко, В.Г. (2008). Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації. Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, №1, 106–111.
8. Просіна, О. (2013). Художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва / Мистецтво та освіта, № 3, 18.

9. Шип С.В. (2002) Знакова функція та мовна організація музичного мовлення. Автореф. дис... д-ра мистецтвознавства. К., 42 с.
10. Щербініна О. Пізнання музичного стилю: теорія, методика, практика: електронний навчальний посібник [Електронне видання]
11. Щолокова О.П. (2005) Сутність і термінологічна характеристика інтерпретаційного процесу в умовах художньо-педагогічної діяльності. Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 6. К.: НПУ, С. 9-14.
12. Ingarden R. (1962) Untersuchungen zur Ontologie der Kunst: Musikwerk. Bild. Architektur. Film. Tübingen: Max Niemeyer,

SHCHOLOKOVA Olga.

Artistic and pedagogical interpretation as a methodological basis of professional training of masters of musical arts.

The article reveals the essence of the phenomena "interpretation", "musical interpretation" and the key concept "artistic and pedagogical interpretation". The views of modern scientists on the problem of "artistic and pedagogical interpretation" are highlighted. It is proven that this type of interpretation is connected not only with the performing, but also with the musical and educational activities of the teacher-musician. The artistic-pedagogical interpretation of a musical work allows you to organize effective artistic and pedagogical communication, as well as to organically combine the empathic, intellectual, technological (performing) capabilities of a teacher and a student during joint work on a musical work, that is, in the process of its interpretation. Such an interpretation should be based on the principles of retrospection, reliance on the creative method of artists, taking into account the axiological function of musical art. It contains two main components: musical performance and educational activities. Accordingly, the importance of verbal interpretation of musical works, which is characterized by the translation from the artistic language of a musical work into verbal language, is strengthened. Considering the purpose of artistic and pedagogical interpretation, its following functions in the educational process are highlighted: informative and cognitive; mobilization; developmental; orientational; cultural; research; hedonistic. It is noted that the requirements for the professional training of masters of musical art lead to the search for new forms and methods of education that combine musical, performing and verbal components. Therefore, the goal of artistic and pedagogical interpretation is to reveal the essence of a musical work, its internal properties and external connections. It is advisable to carry out such an analysis in all forms of pedagogical work.

Keywords: musical art, masters, artistic and pedagogical interpretation, professional training, teaching method

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.02

УДК 378.637.016:78

Козир А. В.¹, Ліхницька Л. М.²

Основні принципові положення творчо-музичної діяльності студентів факультетів мистецтв

Розкриваються головні принципи творчо-музичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Принцип національної спрямованості музично-педагогічного навчання забезпечує становлення духовності майбутніх учителів музичного мистецтва, їх ціннісних орієнтацій. Принцип проєктивності навчального процесу передбачає введення прогресивних інновацій і виражається у забезпеченні цілеспрямованості навчального процесу, формуванні чітких уявлень щодо мети особистісного розвитку кожного студента факультету мистецтв в умовах сьогодення. Ці принципи сприяють дотриманню студентами факультетів мистецтв університетів сукупності етичних і національних норм.

Ключові слова: студенти факультетів мистецтв, основні принципові положення, творчо-музична діяльність, національна спрямованість, проєктивність навчального процесу.

Вступ. Сучасна вітчизняна освіта переживає період глобальних трансформацій, які зумовлені новими тенденціями в розвитку суспільства, а також динамікою науково-технічного прогресу. Широкі вимоги часу і нова освітня парадигма орієнтують студентів факультетів мистецтв на розвиток творчого мислення як основної ознаки професійної компетентності. З цієї позиції актуальними виступають основні принципові положення творчо-музичної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: принцип національної спрямованості музично-педагогічного навчання, проєктивності навчального процесу, що передбачає введення прогресивних інновацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна парадигма мистецької освіти пронизує процес моделювання, контролю і корекції навчально-виховної діяльності студентів факультетів мистецтв класичних університетів у процесі вивчення фахових дисциплін. Необхідною умовою мистецької освіти визнаний високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить компетентно, професійно, творчо. Базою цих досліджень стали праці таких науковців як О. Антонова, Ю. Афанасьєв, В. Вакуленко, С. Вітвицька, Н. Вишнякова, Л. Вовк, О. Дубасенюк, О. Костюк, Н. Сидорчук, О. Спірін, Н. Якса та ін., а також дослідження механізмів всебічного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва (Н. Гузій, К. Завалко, Н. Кічук, А. Козир, О. Михайличенко, О. Олексюк, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Реброва, О. Рудницька, Т. Танько, В. Федоришин, О. Шевнюк, С. Шип, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.) [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 15; 16].

Метою статті є розкриття основних принципових положень музично-творчої діяльності студентів факультетів мистецтв. Поглиблення та уточнення методології наукового дослідження вимагає виділення у ньому основних принципів, які розкривають засоби всебічного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва.

¹ Козир Алла Володимирівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0003-3124-975X>

² Ліхницька Лариса Миколаївна, Вінницький державний університет імені М.Коцюбинського, <https://orcid.org/0000-0002-0883-7628>

Виклад основного матеріалу. Провідними методологічними засадами, на думку Г. Падалки, є: гуманістична спрямованість мистецької освіти, її національна основа, особистісно-орієнтований підхід та забезпечення системності мистецького навчання. Основною дійовою особою навчального процесу виступає вчитель, вплив якого акумулює у собі сутність педагогічної діяльності й знаходить своє відображення на кожному її етапі як важлива рушійна сила у досягненні ефективних освітніх цілей. Це поняття характеризує зв'язок і взаємозумовленість усіх сторін педагогічного процесу, його внутрішні та зовнішні фактори, індивідуальні особливості суб'єктів педагогічної діяльності, професіоналізм фахівців тощо.

Важливим і необхідним принципом ми вважаємо принцип національної спрямованості музично-педагогічного навчання. Національна спрямованість містить у собі специфічну семантизацію кодів і переведення їх у засоби і жанри різних видів мистецтва, з яким студенти себе ідентифікують. Ми поділяємо думку В.Кременя, що «ідентичність виконує есенційну та інтегративну функцію в психіці, оскільки є певним ідейним центром, котрий «скріплює» і «об'єднує» навколо себе особистість» [14, 250]. Науковець звертає увагу на те, що «ідентичність – це не просто те, що зберігається в душі як субстанція: ідентичність виникає, твориться, причому в процесі буття з іншими» [14, 252]. Він наполягає на тому, що ідентичність виникає як результат соціального досвіду, але у даному феномені є суттєвий момент. Недостатньо приписати собі належність до певного статусу, важливо щоб інші підтвердили і визнали подібну ідентифікацію.

Значущість національної основи навчання і виховання підкреслює Г. Падалка, проголошуючи, що «національна культура – основне джерело становлення митця. Прагнення охопити напрямки всесвітньої мистецької цивілізації без міцної опори на національну художню основу містить в собі небезпеку поверховості у сприйманні творенні художній образів, мозаїчності, відсутності широти погляду на життя, збідненості засобів художньої виразності» [10, 61]. Науковиця звертає увагу на той факт, що сила таланту і глибина художнього пізнання митців безпосередньо залежить від національного коріння художнього дару і творчих здібностей. Музичне мистецтво відображає дійсність у часі, у розвитку, як мікрокосмос загальної картини світу, сприймаючи яку студенти засвоюють сукупність етичних і національних норм.

Вкрай важливим є те, що лише національна спрямованість музично-педагогічного навчання уможливіло зберегти багатий доробок народних скарбів у мистецькій сфері і не розчинитися, не загубитися серед розмаїття інших педагогічних концепцій і самобутніх мелодико-інтонаційних, ритмічних пластів інших народностей. Спираючись на висновки М.Гарбузова щодо закономірностей чутливості діапазону і мелодики (інтервалів, унісону), до якого належать зона звуків, співвідношення процесів диференціації і генералізації, можна сміливо стверджувати, що активне перебування і оперування національними категоріями і поняттями, музичним спадком, посилює зв'язок із їх витокami, дає усвідомлення і розуміння себе, природи тих чи інших явищ. Сутнішим, на наш погляд, є те, що студенти факультетів мистецтв є більш чутливими до того репертуару, який притаманний даній місцевості, певного історичного часу. Це більшою мірою інтенсифікує процес навчання і активізує особистісну позицію студентів як одиниць даного соціуму.

Як ми зазначали вище, мистецькі коди, які містять інформацію про історію і різні періоди у згорнутому, концентрованому вигляді, мають бути «розшифровані» студентами факультетів мистецтв в процесі навчання, бути почутими і розпізнаними ними під час опанування педагогічних концепцій, ознайомлення з їхніми головними позиціями, резонувати у сучасності з найкращими знахідками педагогів, музикантів, мистецтвознавців-пропагувачів, відкривати для них унікальність і цінність національних гасел у мистецтві. Лише те, що є справжнім і кристалізується протягом багатьох століть у національному «горні» залишається затребуваним і актуальним у вихованні наступних поколінь.

Водночас, під час дотримання даного педагогічного принципу важливо знаходити баланс між сучасними рисами національного спрямування і тим, що вже знайшло своє місце у фундаменті педагогічних засад мистецької освіти. Ми поділяємо думку Г.Падалки, що «педагогічний ефект вивчення класичних творів, основу яких складає багатство музичних образів, глибина змісту, художня майстерність, досконалість музичної мови – дуже високий. В той же час не можна не визнати, що обмеження музичної підготовки тільки вивченням відстоюючого в мистецтві надає музичному навчанню досить пасивного характеру... знижує ефективність утворення власного судження» [9, 25]. Згідно зазначеного важливо спрямовувати музично-педагогічне навчання в напрямку, який органічно поєднує постулати минулого зі збереженням кращих традицій, таких як хорова школа національного виховання, педагогічні погляди видатних діячів, які увійшли у історію дидактики.

Суголосно звучать погляди О.Щолокової, яка відмічає, що «культура є не лише основою людського існування, а й способом розв'язання проблем і суперечностей, гармонізації буття людини. Вона наповнює змістом світ людини і є культурною реальністю, найбільш універсальною характеристикою світу людини. У системі культури існують пласти особливої значущості. Чільне місце серед них належить світу національних образів мистецтва, завдяки якому формуються особливі умови відтворення і творчості людини, закладаються основи існування всієї системи мистецтва, формується культурна реальність у вимірах художньої культури певної епохи, певних соціально-історичних та національних спільнот» [12, 9].

Необхідно також враховувати те, що національно-культурна самосвідомість студентів факультетів мистецтв позначатиметься у їх ставленні до народної та релігійної культури. Народ, з яким вони себе ідентифікують, формує загальний культурний контекст, соціально-культурну ситуацію, що в свою чергу через них породжує нову культуру, розвиває, збагачує її і закладає умови та можливості подальшого відтворення та існування. Тому спонукання студентів до розуміння і продовження національних парадигм має проходити з опорою на народні позиції педагогіки і активне їх залучення у історичний контекст розвитку суспільства.

Доречно сказати і про мелодику, про пісенні типи національної спадщини як моделі генетично-пов'язаних варіантів пісень, їх визначальні ознаки, ритмічні структури і ритмічні форми, що з часом перетворюються на емблеми, символи, ідеологічні девізи і утворюють ряди архетипів, класів у народних промислах. Так, як зазначає А. Іваницький, головний фонд українських пісенних мелодій було зосереджено у паратаксісі. Згідно автора, саме український музичний паратаксіс простежується у двох провідних етапах, де перший має мовну антикаденцію на

неустрої, а каденція на заключному устої наспіву і відносно низькому звукові амбітусу. Тож, розуміння мелодики студентами факультетів мистецтв буде відображати їх ерудицію у даному питанні і налаштованість слухової уваги до вирізнення народних елементів музичної мови, зв'язок з життям народу, вслухування і майстерне засвоєння на національному ґрунті кращих досягнень світової культури.

Цей принцип щільно пов'язаний з нагальним завданням формування національної свідомості майбутніх учителів. Адже свідомість є важливим елементом формування професійної майстерності студентів, який дозволяє усвідомити свої здібностей та якості, дії та почуття тощо. Саме свідомість надає діям особистості цілеспрямованого характеру.

Національній спрямованості студентів сприяє як пошук інноваційних технологій в галузі теорії і методики навчання, так і відродження та творче переосмислення багатого досвіду українського народу. Засобами музичного мистецтва національну спрямованість студентів доцільно направляти ускладнюючи завдання естетичного оцінювання навколишньої дійсності, що всебічно охоплює пізнання майбутнім учителем особистісного власного «Я». Здійснювати цю роботу необхідно шляхом залучення студентів до різноманітних видів музично-естетичної діяльності, особливо до досконалого вивчення різноманітних творів національного музичного мистецтва.

Реалізація принципу національної спрямованості у практичній діяльності враховує природну, слухову установку на українську інтонаційну культуру з опорою на «національне музичне мислення, завдяки чому практикується наскрізне вивчення характерних стильових особливостей українського музичного мистецтва. Узагальнення метро-ритмічних та ладово-інтонаційних особливостей національної стилістики дає міцну основу для упорядкування знань майбутніх фахівців з курсу теорії музики та виконує роль введення у інтегрований музично-теоретичний курс». Доцільно зауважити, що зазначений принцип сприяє частковому вирішенню проблеми виховання національної свідомості студентів, що в умовах розбудови української державності набуває особливого значення» [9, 35].

Принцип національної спрямованості полягає в тому, що національна основа мистецької освіти є важливою умовою соціалізації студентів, засвоєння ними національної та загальнолюдської культури. Вивчення культурно-історичного розвитку свого народу, його традицій, міфології, фольклору є важливою умовою реалізації цього принципу в процесі проектування навчально-виховного процесу спрямованого на формування професійної майстерності майбутніх учителів. Музична культура, за своєю сутністю є національною, адже вона заснована на такому звуковому мисленні та інтонаційній побудові, які притаманні даній народності.

Розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціокультурної сфери неможливий поза глибоким усвідомленням національних витоків художньої культури. Серед конкретних шляхів втілення національних засад мистецького навчання доцільно виокремити такий як надання художній творчості національних авторів пріоритетного місця в навчальних програмах. Опора на національні основи мистецького навчання в сучасних умовах означає також формування у студентів особливої професійної відповідальності за розповсюдження кращих зразків національного мистецтва в суспільстві.

Ще одним важливим принципом нами виокремлено принцип проєктивності навчального процесу, що передбачає введення прогресивних інновацій. Модернізація освітньої системи включає використання можливостей сучасної дидактики для підвищення ефективності освітніх структур. Проєктивність є вимогою часу, бо це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання крізь детальне пропрацювання проблеми, що має завершитися відчутним практичним результатом. Відповідно принцип проєктивності навчального процесу орієнтує до включення прогресивних інновацій, які завжди виконують функцію випереджуючої освіти. За висловом Є. Висоцької випереджуюча освіта «передбачає формування інноваційної культури педагога як системи засвоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності. Випереджаюча освіта, таким чином, орієнтує на створення сприятливих умов для творчості, реалізації соціально-адаптаційних можливостей особистості» [16, 8].

У мистецькій сфері така освіта включає аспект «наскрізного навчання», прогресивну інформатизацію, орієнтує до відкритості новому, спектр якого вміщує програми, зміст освіти, безпосередньо педагогічні технології, організацію і керівництво освітнім середовищем. Педагогічна інноватика дозволяє налагодити зв'язок між напрацьованими традиційними алгоритмами навчання, що вже є перевіреною справою, та проєктними технологіями, які орієнтують до майбутнього, спонукають активно розвивати та переосмислювати досвід, адаптувати його сучасним реаліям суспільства.

Доволі прогресивними у цьому контексті є ідеї Г. Падалки, яка вважає однією з проблем удосконалення музичної освіти майбутніх педагогів «подолання академічної замкненості викладання фахових дисциплін, подолання штучної їх ізоляції від нових форм і жанрів музичної культури сьогодення, від популярної музики, розповсюдженої серед молоді, від сучасних тенденцій розвитку мистецтва» [9, 25]. Науковиця наполягає на формуванні новаторської спрямованості навчання, під час якого студенти факультетів мистецтв мають самостійно здійснювати акти розпізнавання художньої новизни і свідомо, орієнтуючись на власний мистецький досвід, відмежовувати естетично цінне від псевдооригінального.

Для нашого дослідження є вагомим думка Г. Падалки про те, що «академічна замкненість викладання музичних дисциплін з часом приводить до протиріч між художніми цінностями, на які орієнтує система навчання і тими цінностями, що утворюють у свідомості молоді в ході безпосередньої художньої практики» [9, 29]. Альтернативою і шляхом подолання такої академічної замкненості ми висуваємо даний принцип проєктивності навчання. Він передбачає включення студентів до різних мистецьких проєктів, які можуть мати мультифункціональне навантаження. Мистецькі проєкти мають певне смислове повідомлення аудиторії, різноманітний зміст і завдання, а студенти, які залучаються до них, випробовують свої сили виконавців саме у різних позиціях і ролях.

Так, учасники студентських музичних колективів мають можливість відчути себе творчою одиницею у ролі виконавця, керівника, ведучого та інших іпостасей. Суттєвим є те, що відповідальність студентів поширюється і на підготовку такого проєкту, його афішування, рекламування широкій аудиторії, де популярністю користуються найсучасніші способи представлення його публіці, здатність правильно зосередити і розпланувати кульмінаційні точки сценарію під час виступу

і паралельного транслювати його у мас медіа або ж здійснювати запис, зводити і викладати готовий продукт для інтернет-користувачів.

Іншою стороною дотримання даного принципу є включення прогресивних інноваційних технологій, які можуть мати «тестовий режим» для певного курсу. Це стосується оновлення навчальних планів, де вибір студентів змісту свого навчання із додаткових дисциплін дозволяє відстежити і зафіксувати затребуваність певних пілотних напрямків, циклів і посилювати належним чином окремі ланки освітнього процесу. Так, студенти, які завершують навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра, мають можливість обрати спеціальність згідно власних інтересів у магістратурі. Тобто зберігається наскрізність навчання і водночас активно залучається свідомість молодого спеціаліста щодо вибору своєї професії.

Ще одним аспектом ми вважаємо інформатизацію навчання, яка орієнтує студентів до готовності вільно лавірувати у сучасному освітньому віртуальному світі. Мова йде про медіатеки, тобто «збірки документів на різних електронних носіях, що дозволить працювати з інформацією будь-якого виду, зокрема медіа-виданнями, що сполучають можливості передових досягнень ІТ-індустрії й переваги персональних розробок співробітників медіатек бібліотечно-інформаційних центрів – бібліографічними та вебсайтографічними (вебліографічними) матеріалами» [16, 194].

Ураховуючи тенденції сучасного світу щодо інформатизації середовища, для якого характерне прогресуюче подальше розгортання, принцип проєктивності навчального процесу уможливорює залучати ресурси медіатек як під час аудиторних занять, так і у самостійній підготовці студентів факультетів мистецтв. Контент культурно-просвітницької тематики таких матеріалів важко переоцінити, оскільки він є міцним підґрунтям для формування слухової уваги. Завдяки такому зануренню студента у музичне віртуальне середовище накопичується слухацький досвід, з'являється можливість відстежувати свої особистісні успіхи у часовому проміжку.

У **висновках** доцільно зазначити, що прогресивні інновації передбачають обмін досвідом і збагачення власного багажу мистецької грамотності, тому доречно буде активно залучати студентів факультетів мистецтв до навчання у закладах вищої освіти, які є партнерами у музичній галузі. Також це є проходження навчальної практики у різних художніх колективах, де студенти мають можливість зануритися у творчу роботу безпосередньо у відомих і успішних музикантів. Цей шлях демонструватиме результати включення інновацій у минулому і сучасному і орієнтуватиме їх до активної мистецької позиції щодо власного шляху.

Література:

1. Афанасьєв Ю.Л. (1990), Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Л.: Світ. 159 с.
2. Варій М.Й. (2008), Психологія особистості: Навч. пос. К.: Центр учбової літератури. 592 с.
3. Вовк Л.П. (2000), Педагогічні традиції у системі освітніх іновацій. Пульсар. № 9. С.45-47.
4. Вознюк О.В. (2012), Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 708 с.
5. Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк. (2015), Київський ун-т ім. Б. Грінченка. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 192 с.
6. Козир А.В. (2008), Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М. Драгоманова. 378 с.

7. Костюк О.Г. (1965), Сприймання музики і художня культура слухача. К.: Наукова думка. 121 с.
8. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. (2010), Ред. О.П. Рудницька. Суми. СумДПУ імені А.С.Макаренка. 255с.
9. Падалка Г.М. (1995), Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. За редакцією В.Г. Бутенка. Херсон : ХДП. 104 с.
10. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України. 274 с.
11. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія. (2006), Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є.Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г.Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. За заг. ред. проф. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 316 с.
12. Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя. (2004), Навч. посіб. О.П. Щолокова, С.В. Шип, О.Л.Шевнюк, О.М.Семашко. К.: Вища шк. 175с.
13. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир. (2022), вип І. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. 377 с.
14. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія, за ред. В.Г. Кременя. (2008), К.: Педагогічна думка. 472с.
15. Федоришин В.І. (2006), Формування виконавської майстерності студентів мистецьких факультетів у процесі колективного музикування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 22 с.
16. Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджаючої освіти для сталого розвитку Матеріали всеукраїнської наукової конференції. (2013), 22 листопада 2012 р., м. Дніпропетровськ. Частина II. Наук. ред. О.Є.Висоцька. Дніпропетровськ: «Роял Принт». 256 с.

KOZYR Alla, LIKHITSKA Larisa.

Basic principles of creative and musical activity of students of the faculties of arts.

The article reveals the main principles of the creative and musical activity of future music teachers. Among the main principles, the following are highlighted: the principle of national orientation of music-pedagogical education, the projectivity of the educational process, which involves the introduction of progressive innovations. The principle of national orientation of musical and pedagogical training ensures the formation of the spirituality of future teachers of musical art, their value orientations. The principle of projectivity of the educational process, which involves the introduction of progressive innovations, is expressed in ensuring the purposefulness of the educational process, the formation of clear ideas about the goal of the personal development of each student of the Faculty of Arts in today's conditions. The specified principles contribute to the observance of the set of ethical and national norms by the students of the faculties of arts of the universities.

Keywords: students of arts faculties, main principles, creative and musical activity, national orientation, projectivity of the educational process

References:

1. Afanasiev Yu.L. (1990), Socio-cultural potential of artistic activity. L: The world. 159 p.
2. Vary M.Y. (2008), Personality Psychology: Education. village K.: Center of educational literature. 592 p.
3. Vovk L.P. (2000), Pedagogical traditions in the system of educational innovations. Pulsar. No. 9, pp. 45-47.
4. Vozniuk O.V. (2012), Pedagogical synergy: genesis, theory and practice: Monograph. Zhytomyr: Publication of the Ivan Franko State University. 708 p.
5. Spirituality of the individual in the art education system: coll. of Sciences sh. Dr. Ped. Sciences, Prof. OHM. Oleksiuk (2015), Kyiv University named after V. Hrinchenko. K.: Kyiv. University named after V. Hrinchenko. 192 с.
6. Kozyr A.V. (2008), Professional skill of music teachers: theory and practice of formation in the system of multilevel education: [monograph]. K.: NPU named after M. Dragomanov. 378 p.
7. Kostyuk O.H. (1965), Music Perception and the Artistic Culture of the Listener. K.: Scientific opinion. 121 p.

8. Art education in Ukraine: theory and practice. (2010), Ed. O.P. Rudnytska Sumy. SumDPU named after A.S. Makarenko 255 p.
9. Padalka H.M. (1995), Music pedagogy: A course of lectures on current problems of teaching musical disciplines in the system of pedagogical education. Edited by V.G. Butenko Kherson: KhDPI. 104 p.
10. Padalka H.M. (2008), Art pedagogy (Theory and teaching methods of artistic disciplines). K.: Education of Ukraine. 274 p.
11. Professional and pedagogical education: modern conceptual models and development trends: Monograph. (2006), Author. number O.A. Dubaseniuk, O.E. Antonova, S.S. Vitvytska, N.G. Sydorчук, O.M. Spirin, N.V. Yaksa et al. In general ed. Prof. O.A. Dubasenyuk. Zhytomyr: Publication of ZhDU named after I.Franka, 316 p.
12. World artistic culture: From primitive society to the beginning of the Middle Ages. (2004), Education. manual O.P. Shcholokova, S.V. Ship, O.L. Shevnyuk, O.M. Semashko. K.: Higher school. 175 p.
13. The transdisciplinary dimension of the training of artistic specialists: a collective monograph, under general ed. A. Kozyr. (2022), issue I.K.: NPU named after M.P. Dragomanov. 377 p.
14. The phenomenon of innovation: education, society, culture: monograph, edited by V.G. Flint. (2008), K.: Pedagogical thought. 472 p.
15. Fedoryshyn V.I. (2006), Formation of performance skills of students of art faculties in the process of collective music making: author's abstract. thesis ... candidate ped. Sciences: 13.00.02. Kyiv. 22 p.
16. Philosophical-theoretical and practically-oriented aspects of anticipatory education for sustainable development Materials of the All-Ukrainian scientific conference. (2013), November 22, 2012, Dnipropetrovsk. Part II. Science ed. O.E. Vysotska. Dnipropetrovsk: "Royal Print". 256 p.

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.03

УДК 78.01:37.015.3]:17.024.4

Сущенко О. С.¹

Феномен художньо-естетичного досвіду особистості: теоретичний аналіз проблеми

Висвітлюються теоретико-методологічні проблеми художньо-естетичного досвіду особистості. Проаналізовано наукові джерела, праці сучасних та зарубіжних дослідників, охарактеризовано сутність феномену «досвід» в галузі філософії, психології, педагогіки. Розглядається змістовне наповнення дефініцій «естетичне», «художнє» та «художньо-естетичний досвід».

Ключові слова: діяльність, досвід, емоція, художньо-естетичний досвід.

Вступ. На сучасному етапі соціальної та культурної глобалізації, характерної для бурхливого ХХІ сторіччя, особливої значущості набуває проблема формування художньо-естетичного досвіду молодшої генерації. Духовне відродження держави потребує особливої педагогічної уваги до змісту цінностей та світоглядних орієнтацій підрастаючого покоління. Адже у системі становлення та формування особистості наявність зазначеного досвіду забезпечує її естетичний розвиток та високу мистецьку освіченість, формує культурно-інтелектуальний потенціал і уможливорює пролонговане духовне самовдосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема досвіду віддавна знаходилась та знаходиться в полі зору науковців різних галузей. Характерної значущості феномен досвіду здобуває в античних філософських вченнях. Мислителі тих часів (Аристотель, Демокрит, Платон) розглядають досвід, як основу пізнання; представники сучасної філософії (С. Бистрицький, А. Дахній, А. Залужна, І. Зязюн, В. Іванов, І. Іващенко, В. Кебуладзе, О. Лактіонова, Л. Левчук, Я. Литвин, О. Павлова, В. Приходько та ін.) досліджують даний феномен крізь призму діяльності суб'єкта, яка є особливою формою пізнання світу в синтезі життєдіяльності й активності. Вчені в галузі психології (Н. Афанасьєва, О. Котикова, О. Лактіонов, І. Лебединська, І. Лялюк, О. Музика, Л. Пастушенко, С. Рудницька, Н. Чепелєва), педагогіки мистецтва (Г. Падалка, Н. Попович, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Р. Серьожнікова, І. Сипченко та ін.) відзначають виняткову значимість досвіду в самореалізації суб'єкта як прояву вищого ступеню оволодіння творчою діяльністю.

В аспекті нашого дослідження важливу цінність мають роботи, присвячені розвитку естетичного досвіду (І. Зязюн, Г. Карась, Т. Скорик), художнього (М. Горбунова, Н. Дігтяр, Ю. Іконнікова) та художньо-естетичного досвіду особистості (Т. Сердюк, О. Шевнюк, О. Щолокова).

Мета – висвітлити теоретичні аспекти художньо-естетичного досвіду особистості.

Виклад основного матеріалу. Вчені характеризують досвід як: результат пізнавального ставлення особистості до об'єкта сприймання, який є його фундаментом і безпосереднім регулятором діяльності; обробку «чуттєвих даних» мисленнєвих операцій; матеріальний зв'язок поміж суб'єктом і об'єктом; джерело знань, які накопичуються за допомогою практичної діяльності; ціннісно-когнітивне

¹ Сущенко Оксана Степанівна, УДУ імені Михайла Драгоманова, КДШМ ім.С.Турчака

відображення дійсності; реалізація діяльнійності сутності особистості у предметному світі; генетичний зв'язок між нащадками, який є квінтесенцією практичної діяльності людства [6].

Сучасними науковцями поняття досвіду досліджується з різних філософських позицій. Цікаво зазначити, що дослідники пов'язують особливість досвіду із смислотворчістю індивіда, його творчим спогляданням і мудрістю. На думку вчених, досвід знаходиться поза гносеологічним протиставленням буття та мислення, і є інтеграцією життєвого шляху конкретного індивіда. Він є індивідуальним, унікальним, неповторимим, що має ціннісний життєвий характер, який проживається, переживається і відчувається особистістю.

Дослідниця А. Лактіонова розглядає «перцептивний досвід як діяльність». Перцепція (*perceptio*) в перекладі з латинської – сприйняття, чуттєве сприйняття, розуміння та оцінювання зовнішніх предметів. За переконаннями авторки, перцептивний досвід містить увагу, активність, суб'єктивне сприйняття («зафіксоване органами відчуття») і може стати спеціальним усвідомленням, більше того – рефлексією, де поєднуються сприйняття та інтерпретація [4].

Узагальнюючи все вищезазначене, під феноменом «досвід» в історично-філософському контексті ми розуміємо сприйняття, чуттєвість, уявлення, інтерпретацію, обсяг знань, умінь, навичок, що стають здобутком індивіда в процесі його життєдіяльності і концентрують його життєві надбання.

В сучасних психологічних дослідженнях досвід розглядається як один із компонентів структури суб'єкта, фундаментом якого є концепція діяльнійності індивіда. В її контексті кожен психічний процес суб'єкта тісно пов'язаний з різними видами психічної діяльності, яка в свою, окреслюється конкретними впливами навколишнього середовища. З цієї позиції загальними чинниками надбання останнього є: соціальні фактори, здібності, зовнішня діяльність з об'єктами.

У психологічному словнику В. Шагара, досвід – подія, яку пережив індивід та отримав від неї певну кількість знань, оскільки набуття нового та підтвердження наявного досвіду забарвлене емоційними переживаннями суб'єкта і має вплив на подальшу мотивацію з приводу отримання досвіду. З точки зору О. Лактіонова, досвід – це психологічна реальність, яка є індивідуальною за своєю природою і безпосередньо стосується конкретного індивіда. Її загальні закономірності та механізми мають ґрунтуватися на індивідуальних цінностях, способах дій та життєвих подіях. За переконаннями дослідника, досвід не лише дає можливість суб'єкту використовувати відповідні знання, уміння й навички, а й призвичаїтись до життєвих обставин, взаємодіяти з навколишнім середовищем та інтерпретувати події у всесвіті (себе в цих подіях).

Через те, що уявлення суб'єкта про себе істотно визначають його дії та досвід, суттєвого значення для нашого дослідження в цьому аспекті набуває теорія самоактуалізації людини (К. Роджерс, А. Маслоу), яка визначається як реалізація та повне використання потенціалу, таланту і здібностей індивіда. Американський психолог-дослідник А. Маслоу акцентує увагу на тому, що мотивація звичайного суб'єкта – це палке бажання до задоволення відсутніх основних базальних потреб, проте зростання та розвиток – мотивація самоактуалізованого індивідуума. К. Роджерс аргументує потребу в якості відповідності поміж відчутим, повідомленим і наявним для досвіду. Відкритість досвіду, на думку психолога, є

першою якістю особистості, в якій вона може переструктурувати особистісні реакції згідно з новими можливостями досвіду.

У психологічній конституції індивіда (за А. Фурманом), змістова основа досвіду визначається сукупністю освоєних знань, емоційних переживань, чуттєвих сприймань, умінь, норм, навичок, смислів і цінностей, які вказують на його роль у формуванні зрілого суб'єкта. В процесі взаємодії з об'єктивною реальністю інформація щодо матеріалістичного світу кристалізується в стійку систему суб'єктних переконань і засобами аналітико-синтетичного осмислення формує *особистісний досвід*, який є важливим ресурсом самопізнання та саморозвитку і потребує спеціального практикування, саморефлексії та постійної інтерпретаційної роботи.

С. Рудницька, О. Музика, Н. Чепелева до основних характеристик досвіду відносять: структурованість, континуальність, когерентність та рефлексивність. За допомогою когерентності досвіду його компоненти утворюють когнітивну зв'язність, смислову безперервність та концептуальну єдність. Основою досвіду є смисл, а тезаурус - способом його організації, усередині якого здійснюється ціннісно-смислова інтеграція особистісного досвіду. Отже, зазначений досвід має бути осмислений, проінтерпретований та структурований особистістю й відповідати трьом вимогам: бути достатньо широким (охоплювати велику частину життєвих ситуацій), ціннісним (виокремлена значущість для суб'єкта), включати наступність (закономірно взаємопов'язані компоненти, що мають тенденцію розвитку). До його структури входить досвід діяльності, розвитку здібностей та соціальної взаємодії [7].

Якщо психологи-дослідники виявляють інтерес до процесу набуття досвіду, то в педагогічній науці вчені вивчають закони організації процесу опанування соціального досвіду, метою яких є формування певних якостей та здібностей індивіда. У педагогічній інтерпретації досвід розглядається крізь призму освітнього процесу – предмету педагогіки. Варто зазначити, що досвід людської особистості не передається біологічним шляхом. Лише засвоюючи соціальний досвід, суб'єкт стає особистістю, розвиток якої залежить від того, в якій мірі змістовним та різноманітним є опанований нею досвід.

У контексті розвитку особистості система освіти, навчання і виховання здійснює функцію соціального досвіду. В той же час формування індивідуального досвіду суб'єкта та організація процесу його декодування є одним із найважливіших завдань педагогіки.

Проблема формування особистісного досвіду постійно перебувала в центрі уваги дослідників класичної педагогіки. Згідно з концепцією І. Ф. Гербарта, діяльність індивіда є єдиним джерелом досвіду, важливим компонентом якого він вважає знання і цілісність чуттєвого та раціонального досвіду. О. Рудницька зазначений досвід тлумачить як загальний рівень (художньо-естетичного) розвитку індивіда та засвоєння ним закономірностей художнього мислення [5].

У сучасній педагогіці дедалі більш конструктивно застосовується поняття «соціального досвіду», «художньо-ментального досвіду», «художньо-комунікативного досвіду» як фундаменту побудови педагогічної діяльності. Науковці акцентують свою увагу на змісті освіти «як аналогу соціального досвіду», який, на їх думку, складається зі знань та досвіду: творчої діяльності, здійснення

способів діяльності, емоційно-ціннісного відношення до пізнання навколишнього світу.

Отже, як зазначають дослідники, категорія досвіду в педагогічній теорії та практиці є одним із головних навчально-виховних напрямків, чинником застосування набутих знань, умінь, навичок, які регулюють формування компетентності та успішності у сфері діяльності [2].

Проаналізуємо загальне поняття «естетичне» як одну із ознак духовності людства, що пронизує всі сфери діяльності людського буття і відіграє роль всеохоплюючої, універсальної метакатегорії естетики. В системі ціннісних орієнтацій це поняття є найбільш широким із усіх форм суспільної свідомості, воно характерно відображає здобутки різних її сфер та ідеології.

Прояв «естетичного» як цінності є одним з головних елементів структури аксіологічної палітри кожного індивіда. Адже цінності краси є тими показниками, які у найбільш безпосередньо спроможні розкрити багатство естетичного ставлення суб'єкта до світу; виражати прагнення до досконалості, краси та гармонії; встановлювати духовний контакт поміж особистостями і культурами в цілому. Сприймаючи твір мистецтва, людина отримує складний комплекс естетичних почуттів (піднесення, задоволення, втіху тощо), визначає характер естетичного відношення до художнього твору. Формування таких властивостей є головною метою мистецтва, адже воно виконує естетичне призначення і надає індивіду особливий досвід, який має назву естетичний.

Спираючись на положення науковців в галузі теорії *культури, естетики та мистецтва* (І.Зязюн, Л. Левчук, О. Рудницька, В. Кудін), зазначаємо: естетичний досвід – результат культуротворчої діяльності реципієнта, що формується під впливом того довкілля, в якому він повноцінно існує, творить, розвивається і перебуває у діалогічній взаємодії з культурою [5].

З педагогічної точки зору (І. Зязюн, О. Рудницька, Н. Чужа) естетичний досвід трактується як: квінтесенція емоційно-чуттєвої свідомості, відношення індивіда до мистецтва та дійсності (під час пізнання і творчої діяльності) ; явище у системі особистісних, культуротворчих та соціальних виявів; внутрішнє спонукання індивіда до сприйняття краси в мистецтві, природі, праці, організації власної творчої діяльності [3].

Передумовою будь-якого досвіду постає *чуттєвість*, адже вона є початковою умовою і точкою відліку у виявленні емоційно-естетичного відгуку особистості на твір мистецтва. Естетичні емоції є найвищим етапом розвитку чуттєвості. У формуванні естетичного досвіду особистості вони відіграють особливу роль, а саме: підвищують її пізнавально-розумову активність, задіюють психічні та фізіологічні механізми сприйняття (стають значущими як самодостатні ліричні переживання, де їх повнота дає змогу вловити нюанси естетичного буття, розкриває естетичну сутність музичного твору).

Одним із провідних механізмів формування естетичного досвіду є естетичні почуття, які перебувають у тісному діалогічному взаємозв'язку з естетичною емоцією і органічно взаємопов'язані. Усвідомлюючи (сприймаючи) естетичну цінність твору мистецтва, на підґрунті естетичного досвіду особистість здійснює власну оцінну діяльність (з точки зору духовності, моральності і прекрасного).

Під час естетичного сприймання музичного твору (об'єкта дійсності) індивідом здобувається досвід цілісного уявлення про об'єкт як про одне ціле, де

всі елементи між собою взаємопов'язані, а засоби виразності безпосередньо підпорядковані змісту. Безпосередність естетичного сприймання виявляється в тому, що реципієнт самостійно віднаходить предмет свого сприйняття, розкриває його особливу естетичну цінність, отримуючи насолоду від процесу і об'єкту сприймання.

Художній аспект являє собою маловивчену галузь знань і слугує полем діяльності для ґрунтовного наукового дослідження у різних напрямках: філософії, психології, соціології, педагогіці, естетиці та ін. Зазвичай художність вважають основним поняттям естетики та мистецтвознавства, вона безпосередньо торкається мистецтва у цілому як якісна її ознака і відрізняє його від інших видів свідомості таких як: міфологія, наука, філософія та публіцистика.

Досліджуючи поняття «художнє» щодо художньої спрямованості фортепіанної підготовки учителів, Ю Янь характеризує даний феномен як якість мистецької творчості, що є формою та видом свідомості індивіда і задля втілення художнього образу відтворює: світ, буття, повсякденність штучно створеними засобами форм культури [9].

Визначення поняття «художність» в словниково-довідниковій літературі трактується як властивість мистецтва, рівень естетичної довершеності художнього твору та краси мистецтва. Отже, виходячи з вищесказаного можемо зробити висновок, що художність поєднує в собі два значення: в широкому розумінні слова означає характерну своєрідність відображення дійсності в мистецтві через художній образ, а в вузькому – ступінь якості твору мистецтва.

Художньо-образний характер твору мистецтва вимагає своєрідного його сприйняття, адже сприйняття мистецтва є активною творчою діяльністю, що характеризується неабиякою інтенсивністю естетичного переживання індивіда (виникнення почуттів, емоцій, уявлень) та його співучастю. Сприйняття мистецтва передбачає інтерпретацію і мікроаналіз музичного твору самим реципієнтом та слугує розширенню, і збагаченню особистого досвіду художнього сприйняття.

Більшість із науковців відмічають складність процесу художнього сприйняття, а саме: творчого переживання, осмислення та оцінювання творів мистецтв. Вчені наголошують на тому, що практичне опанування засобів художнього відображення та обробка різноманітного матеріалу сприяє здатності особистості сприймати твори мистецтв й усвідомлювати художньо-образну основу, застосовувати вміння залучати особистий інтелектуально-духовний потенціал та емоційно-чуттєву сферу.

Аналіз досліджень виявляє загальну позицію науковців-дослідників стосовно того, що художній досвід тісно пов'язаний з феноменом «художня діяльність», оскільки вона поєднує в собі пізнавальну, виховну, комунікативну, ігрову та оцінювальну види діяльності, які в свою чергу розвивають в особистості гнучке мислення, цільність сприйняття, критичність та ін. Художня діяльність плідно сприяє накопичуванню художнього досвіду, забезпечує формування цілісності духовно-творчої, емоційно-чуттєвої та інтелектуальної сфер суб'єкта.

Сучасні вчені (І. Зязюн, Т. Сердюк, О. Шевнюк) одноставно зазначають, що *художній досвід* є результатом художньої діяльності індивіда і своєрідним видом естетичного досвіду [8]. Не дивлячись на якісну самотність, така діяльність, за їх словами, не припиняє бути естетичною. За переконаннями науковців, досвід, що формується під час художньої діяльності є художньо-естетичним, адже означений

досвід є вираженням індивідуально-особистісних емоцій суб'єкта, де почуття зароджуються та розвиваються під час практичної діяльності. Генезис даного феномену зводиться до того, що дозволяє сприймати і створювати специфічну «предметну реальність», яка має художньо-естетичну цінність, викликає інтерес і живу реакцію індивіда. Згідно з концепцією дослідників, розвиток такого досвіду не вичерпується лише засвоєнням знань, умінь, навичок, а доповнюється формуванням емоційно-ціннісного ставлення індивіда до мистецтва. В художньо-естетичному досвіді особистості здійснюється безупинний процес естетичного узагальнення, сприйняття і оцінювання предметів та художніх форм [6].

Висновок. Підсумовуючи вищевказане можемо зазначити, що в художньо-естетичному досвіді процес естетичного узагальнення відбувається у двох площинах: здійснюється формування естетичного почуття, переживання та оцінювання художнього змісту мистецьких творів; відбувається формування специфічної художньої діяльності особистості.

Література:

1. Естетика: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Л.Т. Левчук, В.І. Панченко, О.І. Оніщенко, Д.Ю. Кучерюк. К.: Вища школа, 2006. 431 с.
2. Естетичні та етичні чинники розвитку професійного досвіду викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: монографія. К.: ІПОД, 2016. 267 с.
3. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. К.: Вища школа, 1976. 172 с.
4. Лактіонова А. Перцепційний досвід як діяльність // Філософська думка. 2011. № 5. С. 40-50.
5. Рудницька С.Ю. Психологічні виміри дискурсивного конструювання особистісного досвіду // Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених. К., Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 344 с.
6. Сердюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; НПУ ім. М. П. Драгоманова, К., 2009, 290 с.
7. Чепелева Н. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду у контексті психологічної герменевтики. Наукові записки. Серія "Психологія", 2009, № 12. С.8-21.
8. Шевнюк О.Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; НПУ імені М. П. Драгоманова, К., 1995, 149 с.
9. Янь Ю. Актуалізація художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті компаративістики / Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 2018. Вип. 2 (12). С.125-133.

SUSHCHENKO Oksana.

Phenomenon of artistic and aesthetic experience of personality: theoretical analysis of the problem.

The article is dedicated to highlighting the theoretical and methodological problems of the artistic and aesthetic experience of the individual. The scientific sources of modern and foreign researchers are analyzed; the essence of the phenomenon "experience" in the field of philosophy, psychology and pedagogy is characterized and substantiated.

The content of the definitions "aesthetic", "aesthetic experience", "artistic", "artistic experience" and "artistic-aesthetic experience" is considered. The substantive basis of experience is a set of: mastered knowledge, emotional experiences, sensory perceptions, skills, norms, skills, meanings and values, which indicate its role in the formation of a mature subject.

Aesthetic experience is considered as: the quintessence of emotional-sensual consciousness and the individual's relationship to art and reality (during cognition and creative activity); a phenomenon in the system of personal, cultural and social manifestations; the individual's internal drive to perceive beauty in art, nature, work, organization of one's own creative activity taking into account the requirements;

emotional-sensual experience, manifested as an individual's relationship to the phenomena and objects of the objective world through motives, attitudes and needs.

Artistic experience is a process that is related to the perception of the amazing in life and art; the self-expression of an individual and the objectification of a personal relationship to reality through the creation of his artistic image and new artistic values.

The definition of the phenomenon "artistic-aesthetic experience of the individual" is indicated, which is interpreted as a complex social-psychological formation, in which the subjective-individual and objectively (artistically) expressed sides of the cultural-historical process of the individual interact at the individual-personal level, the source and sphere of manifestation which is an artistic activity. In this experience, a continuous process of aesthetic generalization, perception, evaluation of objects and artistic forms is carried out.

Keywords: activity, experience, emotion, artistic-aesthetic experience.

References:

1. Aesthetics: a textbook for students of higher educational institutions / L.T. Levchuk, V.I. Panchenko, O.I. Onishchenko, D.Y. Kucheryuk; edited by L.T. Levchuk - 2nd edition, supplemented and revised. Kyiv: Higher School, 2006. 431 p.
2. Aesthetic and Ethical Factors of Development of Professional Experience of Teachers of Higher Pedagogical Educational Institutions: Monograph / G.I. Sotska, S.O. Solomakha, N.S. Gomel, M.P. Vovk, Y.V. Hryshchenko, N.O. Filipchuk, T.V. Kotyrlo; edited by S.V. Konovets, M.M. Soldatenko. Kyiv: IPES, 2016. 267 p.
3. Ziazyun I.A., Aesthetic experience of a person. Formation and spheres of manifestation. Kyiv: Higher School, 1976. 172 p.
4. Laktionova A., Perceptual experience as activity / Philosophical thought. 2011, № 5, 40-50 p.
5. Rudnytska S.Y. Psychological dimensions of the discursive construction of personal experience // Psychological and pedagogical discourse: scientific notes of scientists: a collection of conference materials / edited by prof. T.O. Olefirenko. Kyiv: Dragomanov National Pedagogical University, 2020. 344 p.
6. Serdiuk T. I. Formation of artistic and aesthetic experience of future choreography teachers: Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04; supervisor O. L. Shevniuk; National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2009, 290 p.
7. Chepeleva N. Understanding and interpretation of personal experience in the context of psychological hermeneutics // Scientific notes. Series "Psychology", 2009, № 12, 8-21 p.
8. Shevnyuk O.L. Formation of artistic and aesthetic experience of the future teacher, Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01; Dragomanov National Pedagogical University. Kyiv, 1995. 149 p.
9. Yan Yu, Actualization of the artistic orientation of piano training of future teachers of musical art in the context of comparative studies // Actual issues of art education and upbringing. 2018. Issue 2 (12). 125-133 p.

Наукові підходи до набуття комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу

Розкриваються наукові підходи до набуття комунікативних умінь студентів факультетів мистецтв університетів. Визначено особистісно-орієнтований, комунікативно-регулятивний та творчо-виконавський підходи, які допомагають зрозуміти, яким чином майбутній вчитель музичного мистецтва може розкрити свій креативний потенціал, навчаючись в оркестровому колективі. Особистісно-орієнтований підхід як методологічна основа формування комунікативних умінь на заняттях оркестрового колективу допомагає якнайповніше розглянути навчальний процес з точки зору особистісного підходу до кожного. Комунікативно-регулятивний підхід виражається в умінні зацікавити процесом, вчасно відкоригувати та врегулювати стосунки і сам процес творчості. Творчо-виконавський підхід важливий для організації колективного музикування, оскільки така форма творчості сприяє формуванню духовних потреб виконавців. Будучи активними учасниками творчого колективу і використовуючи названі підходи, майбутні вчителі музичного мистецтва мають змогу постійно удосконалювати власні професійні уміння та здібності.

Ключові слова: наукові підходи, майбутні вчителі музичного мистецтва, виконавська майстерність, оркестровий колектив, творчий потенціал.

Вступ. Сучасні інтеграційні процеси в Україні вимагають підготовки фахівців високого рівня, особливо в галузі мистецької освіти, адже від якості навчально-виховної роботи, яку й забезпечує мистецька освіта, залежить підготовка нової генерації педагогічних працівників. В першу чергу це розвиток комунікативної сфери майбутніх педагогів, адже проблема комунікації є провідною на сьогоднішній день темою. Особливо важливою проблема комунікативних зв'язків та технологій є для педагогіки мистецтва, адже уміння спілкуватись та передавати інформацію є ціннісним набутком у творчому розвитку особистості. Комунікативна поведінка педагога заснована на його коректності, вимогливості до себе та учнів, стимулює пізнавальний процес, мотивацію процесу навчання. Сьогодення диктує свої виміри буття, а сучасна мистецька освіта є однією з галузей, у якій виразно простежується налаштованість до сьогоднішніх вимог та інновацій в освітянській сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значущість комунікації як важливої складової розвитку особистості стала предметом наукових досліджень учених – психологів та педагогів (І.Бех, І.Головінський, С.Гончаренко, І.Зязюн, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.). Мистецтво як специфічну форму художньо-соціальної комунікації в контексті мистецтвознавства та культури вивчали А.Лілов, Г.Меднікова та ін. Комунікативну функцію музики вивчали А.Арановський, Ю.Лотман, С.Осадча. Питання формування комунікативних умінь художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва досліджували Є.Проворова, Я.Романчук. Не дивлячись на ці дослідження у сфері загальної та музичної педагогіки і музичного (оркестрового)

¹ Савченко Галина Віталіївна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0002-8798-7869>

виконавства, ця проблема, на наш погляд, потребує ретельнішого дослідження та уточнення певних аспектів.

Метою статті є теоретично-методичне обґрунтування підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з учнями за допомогою комунікативних умінь, які набуті в процесі колективного музикування. Ці уміння допомагають вчителю розкривати потенційні можливості вихованців та виходити на вищий рівень майстерності.

Виклад основного матеріалу. Теоретично-методичний аналіз дав нам можливість визначити три основні підходи до набуття комунікативних умінь майбутніми вчителями музичного мистецтва. Це особистісно-орієнтований, комунікативно-регулятивний та творчо-виконавський наукові підходи.

Оволодіння майбутнім учителем музичного мистецтва професійною майстерністю передбачає розширення його професійної діяльності, удосконалення своєї методики шляхом пізнання самого себе. Г.Сковорода писав: «Пізнай себе» [7]. Особистісно-орієнтований підхід як методологічна основа формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу допомагає якнайповніше розглянути навчальний процес з точки зору особистісного підходу до кожного з учасників. Цей підхід дає можливість більш ретельно і уважно спостерігати за колективним процесом з позиції суб'єктивізації кожного оркестранта, враховуючи початковий старт кожного і прогножуючи результат подальшого професійного розвитку, окреслювати перспективи розвитку кожного оркестранта та колективу в цілому. «Під особистістю розуміють людину, соціального індивіда, який поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного» [1, 117]. Педагог С. Гончаренко зазначає, що особистість – це конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей [4, 243]. І. Бех, С. Подмазін та інші вчені стверджують, що особистість характеризують: процесуальні моменти (сприймання, пам'ять, мислення, мова, уява), емоційно-вольові ознаки (почуття, воля), психологічні особливості (темперамент, характер, здібності), а також мотиваційні, комунікативні, оцінно-аналітичні складові. Саме комунікативну складову ми маємо розглянути як психологічну особливість суб'єкта і працювати над тим, щоб за допомогою оркестрового музикування розвинути у студентів комунікативні уміння, адже мистецька діяльність як один із важливих чинників розвитку і формування особистості має великий потенціал для розвитку цих умінь.

Г. Падалка стверджує, що особистісно-орієнтований підхід має три позиції: передбачає спрямування навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості учня (художній розвиток учня не має затьмарювати формування особистості учня, адже вплив мистецької діяльності має формувати такі якості як сприймання, мислення, пам'ять, уяву, критичне мислення та ін.); передбачає втілення особистісно-орієнтованого підходу в мистецькій освіті (зміст цієї позиції – максимальне сприяння художньому розвитку учня – формування умінь, навичок, активізація творчої діяльності, розвиток музичної пам'яті, музичного слуху, тощо); передбачає ствердження суб'єктної ролі учня в процесі мистецького навчання (учень має виступати як активний учасник освітнього процесу (суб'єкт)); мистецька діяльність має сприйматися учнем як розвиток власних потенцій, як становлення художньої активності; традиційна педагогіка спирається на тезу «роби, як я», в тої

час як особистісний підхід передбачає саморозвиток учня, формування у нього прагнення бути особливим і неповторним, шукати оригінального вирішення мистецьких задумів; від педагога залежить здатність учня бути в постійному творчому пошуку). Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в мистецькій освіті передбачає опору на результати індивідуальної діагностики учнів (особистісне становлення учня в мистецькій сфері відбувається завдяки вчасному виявленню педагогом його вихідних даних, вивченню наявних можливостей. Не визначивши цього, педагог ризикує обрати невірний шлях мистецького розвитку даного учня. Постійна діагностика на протязі навчання допомагає вчасно віднайти і відкоригувати правильний подальший шлях особистісного зростання конкретного учня. «...постійна діагностична увага – необхідна складова втілення особистісного підходу до мистецької освіти» [6, 76]); впровадження проєктувальних підходів (цей підхід вважатиметься продуктивним, якщо педагог свідомо визначить перспективу індивідуального розвитку учня. Навчально-виховний процес буде не дієвим, якщо вчитель не буде бачити перспективи розвитку свого вихованця. Адже не можна вибудувати повсякденних занять, не уявляючи кінцевої мети цих занять. Вчитель має бути свідомим того, які знання повинні стати особистісним надбанням учня в кінцевому результаті); окреслення комунікативної стратегії (від правильно вибудованої комунікативної поведінки педагога залежить особистісний розвиток учня, адже професійно грамотний педагог уміє створити позитивний настрій на уроці, свідомо корегує власну поведінку у відповідності до тих обставин, які склалися на уроці. Не можна розраховувати на те, що учень «розкриється», якщо він не може вільно поводитись. Навчально-виховний процес може бути продуктивним тільки за умови взаєморозуміння і поваги один до одного). Виховуючи таким чином учня, вчитель передає йому свою культуру мовлення і спілкування (комунікації), своїм прикладом надає модель комунікативної поведінки; працюючи над творами, учень і вчитель вступають в комунікацію з задумом композитора, який написав цей твір. І, як наслідок, відбувається взаємозбагачення всіх трьох – вчителя, учня і твору, адже кожне прочитання композиторського задуму і його виконання надає нових відтінків даному творові. Якщо музичний твір виконується групою виконавців (ансамбль, оркестр), то при особистісному підході кожен з учасників збагачує цей твір. Працюючи над твором, студенти камерного оркестру вчаться взаємодіяти під керівництвом диригента між собою; виникають моделі ситуацій, які потрібно вирішувати, знаходячи певні компромісні рішення. Таким чином, творча праця студентів в камерному оркестрі надає їм можливість швидше і яскравіше (емоційна складова) набутти комунікативних умінь, які будуть допомагати не лише в професійній роботі, а й стануть корисним надбанням при вирішенні будь-яких життєвих ситуацій.

Виконавство як таке позначене суб'єктивним прочитанням твору саме при особистісно-орієнтованому підході. Виявляючи увагу до особистості студента, його унікального психологічного складу, викладач свої рекомендації коригує відносно світосприймання, самооцінки студента, уникаючи при цьому надлишкової критики і не акцентуючи увагу на невдалих діях. Що стосується колективу студентів (наприклад, оркестр), то саме таке відношення (особистісно-орієнтований підхід) сприяє не тільки інформаційному збагаченню, а й виховує комунікативні уміння, що забезпечує єдність особистісного і суспільного у підготовці майбутнього вчителя.

Оркестровий колектив – це дуже цінний навчальний досвід при сучасному особистісному налаштуванні на навчальний процес, адже праця в колективі не дозволяє збочити в сферу нездорового егоїзму, що властиве повсякчас творчим особистостям [5]. Оркестрові заняття дають можливість бути професіоналом і громадянином, здатним вирішувати будь-які проблемні ситуації в життєвому процесі.

Особистісно-орієнтований підхід у процесі формування комунікативних умінь на заняттях оркестрового колективу розглядається методологічною основою навчання, при якому кожен учасник вищезазначеного процесу виступає як система, як носій взаємодій і відносин конкретної групи. Це дозволяє керівникові направити зміст своєї діяльності на удосконалення і усвідомлення студентом цих взаємодій. На допомогу приходить музичний твір, обраний таким чином, щоб залучити до повноцінної співпраці всіх членів колективу, кожен з яких є особистістю.

Сучасне освітнє середовище вимагає розв'язання проблеми реалізації взаємодії у суб'єкт – суб'єктних стосунках. Гарна модель – творчий колектив. Учитель виступає як зовнішній фактор, в той час як учні між собою вступають у суб'єкт – суб'єктні стосунки, чим створюють проблему міжособистісних взаємин, які вирішуються за допомогою комунікативних умінь, що дає можливість набутти досвід для подальшої професійної праці.

Наступним важливим чинником сучасної мистецької освіти є комунікативно-регулятивний підхід. Комунікативна складова виражається в умінні зацікавити процесом, вчасно відкоригувати та врегулювати стосунки і сам процес творчості. Особистість формується у середовищі культурних надбань, але цей процес відбувається не сам по собі, а потребує цілеспрямованої педагогічної діяльності. Створення таких педагогічних ситуацій, які актуалізують у навчально-виховному процесі потребу самовираження, дає спілкування з мистецтвом. Реалізація зазначеного передбачає насамперед розвиток комунікативної сфери майбутніх вчителів, адже на сьогоднішній день проблема комунікації є провідною темою людського буття. Мистецтво, як одна із форм суспільної свідомості, відіграє основну роль у формуванні всебічно розвинутої особистості і сприяє розвитку комунікативних можливостей, а виховання мистецтвом допомагає людині усвідомити внутрішній і зовнішній світ; розмірковуючи над мистецьким твором, вона може сягнути духовних вершин та через них усвідомити своє внутрішнє «Я». Завдяки своїй діалогічній природі, мистецтво є засобом спілкування, комунікації людей, провідником певних ідей та уявлень.

Усвідомлення активно-діалогової природи розуміння мистецтва бере свій початок в ідеї, що чужі свідомості не можна спостерігати як предмети, з ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Серед безлічі засобів розвитку комунікативності мистецтво займає одне з провідних положень. Художні твори, відображаючи людські взаємини, моделюють процес стосунків між особистостями, при цьому глибоко і тонко подаючи різні психологічні ситуації. Крім того, мистецтво саме по собі є спілкуванням, бо структура будь-якого художнього твору передбачає контакт з реципієнтом, а тому є діалогічна за своєю природою.

Мистецтво не тільки відображає дійсність, виражає ставлення художника до неї, але й є засобом спілкування, комунікації людей, впливаючи на них, нав'язуючи певні ідеї, емоції, уявлення, дає естетичну насолоду. Мистецтво допомагає людині пережити досвід іншої людини, при цьому зберігаючи власну суверенність.

Основне поняття, яке визначає специфіку мистецтва і вирізняє його з-поміж інших форм суспільної свідомості, це художній образ. Він містить узагальнення (узагальнене відображення дійсності), дане через конкретне, чуттєво сприйняте (зорове, слухове) явище. Мистецтво відображає суспільне буття, суспільну дійсність, думки та почуття людини.

Відомий американський професор у галузі педагогічної психології І.Головінський писав: «У процесі культурної еволюції засобом передавання досвіду майбутнім поколінням стала мова» [3, 7], а як ми знаємо, мистецтво, у всіх його проявах, теж є засобом передавання пережитих почуттів та досвіду тих людей, які створили той чи інший мистецький витвір. Музика, як один із видів мистецтва, є потужним засобом впливу на розвиток інтелектуальних здібностей майбутніх педагогів, які, за допомогою того ж таки слова, будуть впливати на розвиток наступних поколінь.

Розглянемо докладніше та вмотивуємо обов'язковість колективного музикування на факультетах мистецтв педагогічних вузів. «Людина за своєю природою є істотою водночас інтелектуальною і суспільною...Буття націй та окремих їхніх представників-індивідів складається із двох взаємозалежних і взаємодоповнюючих процесів. А саме: самозбереження індивідів (одиниць) в онтогенезі та історико-культурний розвиток через передавання колективного (збірного) досвіду майбутнім поколінням» [3, 7]. Виходячи з цих слів, особистісне зростання кожного індивіда відбувається завдяки онтогенезу та в колективній праці, яка дає можливість узагальнювати досвід попередніх поколінь, отже колективне музикування є дієвим засобом у розвитку сучасної особистості, здатної до постійного вдосконалення, та професіонала, затребуваного суспільством.

Процес мистецько-педагогічного навчання має яскраво виражену комунікативну природу. Оскільки мистецтво є не лише носієм, а й активним провідником естетичної та художньої інформації, своєрідною формою художньо-соціальних контактів та полісуб'єктного діалогового спілкування з художніми творами, взаємодії через твори мистецтва у процесі обміну емоціям та думками як художньо-комунікативної діяльності зі зворотнім зв'язком. У контексті значущості синтезу музики і колективного музикування (зокрема оркестрового) набуває актуальності проблема організації комунікативно-виконавського процесу в оркестровому колективі.

Розглянемо ще один науковий підхід – творчо-виконавський. За визначенням А. Козир, цей підхід «ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості» [8, 60]. Творчо-виконавський науковий підхід дуже важливий для організації колективного музикування, оскільки така форма творчості сприяє формуванню духовних потреб у виконавстві. Процес набуття комунікативних умінь майбутніми вчителями музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу відбувається в умовах постійного творчого зростання, в умовах виконання різних за жанром, стилем, епохою та написаних різними композиторами творів, що в свою чергу вчить комунікації в діалоговому спілкуванні (студент-твір, студент-композитор, виконавець-слухач). Здатність до творчості притаманна кожному виконавцю, адже інтерпретаційний процес – це джерело творчої енергії, а колектив, в якому відбувається творення музики – це потужний механізм інтерпретації музичного мистецтва. Саме в колективі, учасники якого є суб'єктами з різними думками щодо трактування твору можна набутти тих

комунікативних умінь, які знадобляться в майбутньому виконавському і педагогічному процесі.

Інтерпретація музики передбачає сильний вольовий потяг до творення, до проявів свого бачення світу. У кожній особистості є раціональне і емоційне зерно інтерпретаційних можливостей музичних творів, кожен колектив складається з особистостей. Отже, керівник має враховувати цей фактор і бути здатним до рефлексії. Щоб досягти ефективного творчого процесу, потрібно мати уяву, яка буде сприяти моделюванню результатів інтерпретаційного прочитання твору, народженню нових творчих ідей, творчих планів, які дадуть поштовх до подальшого творчого зростання.

Наявність налаштування на неперервну творчу діяльність дає змогу активізувати творчі підходи при прочитанні і виконанні нових творів, підсилює бажання творити щось особливе, своє, щось таке, що притаманне саме конкретній особистості, а в нашому випадку конкретному колективу, який є змінним середовищем, де одні особистості змінюються іншими, що дає можливість удосконалювати вже існуючі комунікативні уміння і набувати нові уміння комунікації, раніше недоступні.

Комунікативні уміння також сприяють покращенню результату творчого процесу, адже тільки вмючи домовлятися і переконувати та встановлювати довірливі стосунки можна досягти єдності творчого процесу і його високої результативності. Будучи учасником творчого процесу і намагаючись досягти найвищого результату у виконавстві, особистість змушена набувати нового досвіду і, як результат, нових комунікативних умінь.

Отже, творчий підхід свідчить про здатність керівника колективу (вчителя або викладача) застосувати інноваційні підходи до роботи з творчим колективом над музичними творами, створювати нові творчі образи та урізноманітнювати виконавські можливості. Комунікативні уміння в контексті творчо-виконавського підходу є тим інструментом, який допомагає здійснювати поставлені інтерпретаційні завдання і програмувати нові, досі не опрацьовані колективом. Здатність створювати нові проекти і реалізовувати їх на сцені, перед слухачами, організувати репетиційний процес у змінному середовищі і створювати творчу атмосферу у колективі характеризує творчу складову комунікативних умінь. Спілкування з кожним учасником оркестру і гуртування їх навколо творчих задумів і їх виконання породжує нову хвилю енергії, спрямовану на досягнення благородної мети – зробити музичні шедеври надбанням кожного з учасників колективу.

Вивчення мистецьких дисциплін має свої особливості і певним чином відрізняється від інших освітніх предметів, які розвивають теоретичне мислення. Ключові елементи педагогіки мистецтва – це гуманізм, розвиток особистості у гармонії зі світовою культурою, врахування національних та історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності тощо. Зокрема музична освіта є невід'ємним компонентом загальної освіти, вона формує духовність, підносить культурний розвиток на вищий рівень, загострює світосприйняття; музика руйнує інтелектуальний спротив і цим покращує засвоєння інших наук. Педагогічні умови мистецького навчання створюють позитивну атмосферу та сприяють виникненню діалогу між вчителем та учнем, що дає можливість перейти від навчання як факту до навчання як творчого процесу.

Вчитель будь-якого напрямку – це завжди соціально активна особистість, здатна до самовдосконалення та творчої самореалізації в професії. Це твердження особливо актуальне для майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з виявленням як особистої творчості так і виконавської творчості своїх учнів. Практична підготовка вчителя музичного мистецтва мусить відбуватися на міцному теоретичному підґрунті психолого-педагогічного та мистецтвознавчого аспектів, що створить базу для подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

Конкретизуючи сутність та зміст професійної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва, можемо стверджувати, що майстерність проявляється на високому рівні розвитку знань, умінь, навичок, важливих фахових здібностей та якостей особистості, які забезпечують її успіх у практичній діяльності.

Досвідченими педагогами було проаналізовано структуру професійної особистості педагога-музиканта і зроблені цікаві висновки: рефлексія присутня в діяльності кожного музиканта-педагога. Адже рефлексія – це самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; відображення, а також дослідження процесу пізнання, це взаємодія вчителя з учнем, яка полягає в зворотному зв'язку від учня після засвоєння масиву поданої вчителем інформації. Педагог-музикант, який творчо працює, аналізує результати своєї діяльності та діяльності учнів, це його професійна реакція, що виникає практично після кожного заняття. Кожен викладач, знаючи сильні та слабкі сторони своєї професійної підготовки, особистісних якостей, прямує до самовдосконалення. Від грамотності, професійності, системності такої роботи залежить успіх музичного навчання та виховання.

У **висновках** доцільно зазначити, що використання вищеназваних підходів – особистісно-орієнтованого, комунікативно-регулятивного та творчо-виконавського – дозволяє якнайповніше розкрити потенціал до набуття комунікативних умінь майбутніми вчителями музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу та дозволить удосконалювати і розширювати цей процес. Послідовність використання особистісно-орієнтованого, комунікативно-регулятивного та творчо-виконавського наукових підходів в навчальному плані посилить креативність викладача та допоможе активніше впроваджувати оркестрове музикування в систему музично-педагогічної освіти, адже творчість розвивається у процесі активної діяльності, яка в свою чергу буде допомагати освоювати нові незнані раніше перлини національної музики та розкривати нові горизонти для збагачення нашого культурного простору надбаннями інших культур і народів.

Література:

1. Войтко В.І. Психологічний словник. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Головінський І. Педагогічна психологія. – Київ. Видавництво «Аконіт», 2003. – 287с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
5. Кофман Р.І. Виховання диригента: психологічні особливості. – К.: Муз.Україна, 1986.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274с.

7. Сковорода Г. Нарцис. Розмова про те: пізнай себе. Сковорода Г. твори: У 2т. К.: АТ «Оберіг», 1994. – Т.І. – С.150-195.

8. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 360с.

SAVCHENKO Halyna.

The scientific approaches to acquiring communicative skills of future teachers of musical arts within orchestra groups classes.

The article reveals the scientific approaches to the acquiring communicative skills of teachers of musical art disciplines at the faculties of arts at the orchestra group classes. The personality-oriented, communicative-regulative, creative and performing approaches we have identified. It helps to understand how a future teacher of musical art can reveal the creative potential through the formation of communicative skills, studying with a small orchestral group, where all opportunities for professional and friendly communication, specific practice to the extent permitted by the provisions of this Convention, the Secretary-General shall ensure a person-centered approach as a methodological basis for the formation of communicative skills of future teachers of musical art in the classes of an orchestra group helps to consider the educational process as fully as possible from the point of view of a personal approach to each of the participants. The communicative and regulative approach is expressed in the ability in the process, to correct and regulate relationships and the process of creativity in time. The creative and performing approach is very important for the organization of collective music-making, since this form of creativity contributes to the formation of spiritual needs for performance. Being an active member of the creative team, future teachers of musical art improve their skills and abilities using the above approaches.

Keywords: scientific approaches, future teaches of musical art, performing skills, orchestral group, creative potential.

References:

1. Voitko V.I. *Psichologichniy slovarnyk [Psychological dictionary]*. Kyiv: Vyshcha shkola, 1982. – 215p.
2. *The Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language/ Uklad. And heads. Ed. V.T. Busel.-Irpın: VTF “Perun”, 2001. – 1440 p.*
3. Golovinsky I. *Pedagogical psychology*. – Kyiv: Akonit Publishing House, 2003. – 287 p.
4. Goncharenko S.U. *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv, Lybid Publ., 1997.
5. Kofman R.I. *Upbringing of the Conductor: Psychological Features*. – K.: Mus. Ukraine, 1986.
6. Padalka G.M. *Pedagogy of Art (Theory and Methods of Teaching Art Disciplines)*. Kyiv: Education of Ukraine, 2008. 274 p.
7. Skovoroda G. Narcissus. Talk about: know yourself. Skovoroda G. Works. In 2 vols. – JSC “Oberig”, 1994. – Vol. 1. – P.150-195.
8. *Theory and Methods of Art Education. Collective monograph / under science. Ed. A.V.Kozyr. K.: NPU named after M.P.Dragomanov, 2010. – 360 p.*

Етномузичні аспекти етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті ментальності українства

Етнопедагогічне мислення майбутніх учителів музичного мистецтва розкривається в контексті вирішення освітніх завдань щодо підготовки свідомих фахівців-педагогів як представників і творців національної музичної культури. Українська музична етнічна педагогіка розглядається як наука про досвід українського народу щодо музично-естетичного виховання молоді; йдеться про ментальні аспекти діяльності вчителя музичного мистецтва, про використання засобів української етномузичної педагогіки як базису перспективного розвитку національного музичного навчання, у теорії та практиці музично-педагогічної освіти, а також для розроблення інноваційного педагогічного інструментарію в питаннях постановки та розв'язання проблемних ситуацій із використанням відповідних прийомів і методів роботи з підростаючим поколінням.

Ключові слова: українська етномузична педагогіка, ментальність, виховний ідеал, вчитель музичного мистецтва, методи та засоби педагогіки.

Вступ. Надскладні суспільно-політичні процеси, які відбуваються в Україні, генерують конкретні вимоги та запити до підготовки педагогічних кадрів, зокрема, до підготовки вчителів музичного мистецтва, а також викладачів мистецьких дисциплін, що обумовлює сьогодишню стійку тенденцію до удосконалення, модернізації фахового навчання. Модернізація фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва обумовлюється завданнями щодо підготовки фахівців-педагогів, які, у першу чергу, опікуються формуванням в підростаючого покоління духовності рідного народу, втіленій в таких засобах етномузичної педагогіки, як український музичний фольклор та українське національне музичне мистецтво, а також вихованням свідомих представників української нації, носіїв і творців національної культури. Отже доцільним, на нашу думку, є осмислення проблеми специфіки етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва у контексті ментальності як однієї з форм суспільної свідомості українського народу.

Оскільки саме ментальність українського народу, пов'язана із способом його колективного мислення, відповідає за прийняття доленосних рішень, за перебіг процесів суспільного та державного розвитку тощо, то *актуальність* проблеми дослідження проблеми специфіки етнопедагогічного мислення майбутніх педагогів-музикантів у контексті ментальності українства постійно зростає.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми ментальності українського народу в педагогічному та етнопедагогічному, філософському та етнософському, психологічному та етнопсихологічному, в народознавчому та етнологічному аспектах присвятили свої дослідження Н.Голубицька, С.Гончаренко, В.Коротеева, Е.Кучменко, Г.Лозко, А.Львовичкіна, Ю.Руденко, М.Стельмахович, Є.Сявавко та ін. Вчені дослідили цю проблему з позицій фахової підготовки педагогічних кадрів (С.Гончаренко, В.Коротеева, Е.Кучменко, Ю.Руденко, М.Стельмахович, Є.Сявавко та ін.), фахового навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва (Н.Голубицька), паритету виховних

¹ Хоружа Олена Вікторівна, УДУ імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0002-6227-5718>

ідеалів українства, соціопсихічних складників української ментальності (Г.Лозко) тощо.

Мета статті – висвітлення з позицій етномузичної педагогіки ознак етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті ментальності українського народу.

Виклад основного матеріалу. Процес формування ментальності українців відповідає природоісторичному розвитку матеріальної та духовної культури нації. Поняття «ментальність» походить від латинських «mentalis» (розумовий) і «mens» (розум). У англійській мові «mental» означає «розумовий», а «mentality» – здатність мислення, склад розуму. Таким чином, етимологія терміну визначає його зміст, який вказує на зв'язок із поняттям «мислення», корелює з когнітивною сферою та спрямовується певним комплексом знань, яким володіє етнічна спільнота. Такий комплекс знань разом із духовною культурою формують комплекс уявлень про оточуючий світ, який утворює ментальність.

С.Гончаренко розробив визначення поняття «ментальність нації» в якості «специфічного способу сприйняття і роз'яснення ... нацією свого внутрішнього світу й зовнішніх обставин», що «виробляється під впливом багатовікових культурно-історичних, геополітичних, природно-кліматичних та інших чинників» [3, 276]. Національна ментальність є продуктом національної культури і водночас носієм і продовжувачем культурних традицій і норм поведінки в наступних поколіннях. Основою української ментальності, що формувалась протягом тисячоліть, є землеробська культура, яка заклала у підвалини етнічної свідомості нації архетип матері-землі, її поетизоване бачення.

Таке бачення зумовило весь подальший розвиток українського етносу, його духовної і матеріальної культури, сформувало основні риси української ментальності, до яких, на думку Г.Лозко, належать наступні:

- антеїзм – емоційно-шанобливе ставлення до землі, яке знайшло своє виявлення у надзвичайній працездатності українського народу;
- „екзистенціально-межове” світовідчуття як гостро-емоційне переживання сьогодення, життєлюбність, лірично-пісенне сприймання природного і соціального оточення, кордоцентричність;
- індивідуалізм, поєднаний з ідеєю рівності, повагою до свободи індивіда та гостре несприйняття деспотизму;
- соціопсихологічний та політичний конформізм, зумовлений геополітичною ситуацією [7].

Значення урахування української ментальності при з'ясуванні сутності ЕПМ визначається тотожністю її основних типів – землеробського та козацького – із основними виховними ідеалами українця, запропонованими народною педагогікою. Землеробський тип ментальності як і відповідний виховний ідеал хронологічно давніший, його коріння сягає прадавньої індоєвропейської культури. Головним чинником формування сталого виховного ідеалу в українській народній педагогіці є хліборобський устрій життя, який пов'язується з ідеєю духовного виховання і вдосконалення людини через творчий процес культивування землі. Таким ідеалом є виховний ідеал господаря для чоловіка та ідеал господині для жінки. Він об'єднує прадавнього жителя української землі – трипільця, скіфа, сармата, громадянина Київської Русі – із сучасним українцем, відображуючи одвічне прагнення до землі і слугуючи беззаперечним доказом автохтонного походження українського етносу.

Отже «господар – це порядок і лад у всьому, достаток, гідне людини життя, слідування хліборобським традиціям, спостережливість і кмітливість, стабільність і впевненість у завтрашньому дні, забезпечена старість і щаслива доля дітей. Господиня – це затишок і охайність у хаті і на подвір'ї, де все прибрано і прикрашено, всіх нагодовано і доглянуто; ...гостинність і щедрість, а водночас ощадливість і точний розрахунок»[10, 194].

Козацький тип ментальності, а також відповідний виховний ідеал, відбувся в епоху середньовіччя на базі оригінального етносоціального утворення – козацтва. Якщо в першому випадку пріоритет у свідомості належить жінці – Берегині, матері, то в другому – провідна роль відводиться чоловікові, захиснику, воїну, мандрівнику. Продовжуючи традиції протоукраїнської народної педагогіки, народної педагогіки доби Київської Русі, Козацької доби, ідея виховання вільнолюбства і прагнення до соціальної справедливості в народній педагогіці посідає одне з чільних місць. Вже у XVIII-XIX столітті виховний ідеал козака збагачується виховними ідеалами гайдамаки і опришка. Видатним представником гайдамацького руху був Устим Кармелюк, а опришківства – Олекса Довбуш. Опришківство збагатило етнопедагогіку Карпатського регіону багатьма звичаями: посвяченнями, випробуваннями на сміливість, спритність, винахідливість, уміння долати перешкоди, орієнтуватися на місцевості та ін. XIX століття формує в українській етнопедагогіці поряд із виховними ідеалами козака, гайдамаки і опришка ідеал січового стрільця як ідеал борця за самостійність і незалежність держави. «Жертовність найкращої частини українського юнацтва, покладена на вівтар нашої державності, є могутнім стимулом щодо подолання душевної апатії, національного нігілізму, для пробудження державотворчої активності сучасної української молоді»[10,194].

З огляду на вищезазначене можна окреслити наступні характерні ознаки етнопедагогічного мислення:

етнопедагогічне мислення спрямовує майбутнього вчителя музики на виховання підростаючого покоління згідно українського виховного ідеалу, сформованого у процесі становлення та розвитку ментальності українства;

етнопедагогічне мислення забезпечує здатність майбутнього вчителя музики виховувати підростаюче покоління, притримуючись паритету у відношеннях статей, сформованого на основі співіснування хліборобського та козацького типів ментальності, що є безумовним позитивом і нездійсненою метою багатьох етносів і суспільств у теперішній час.

Дослідження характерних ознак етнопедагогічного мислення вчителя музичного мистецтва визначається значною мірою змістом української етномузичної педагогіки, її принципами, методами та засобами, що є інтелектуальним продуктом ментальності українства. М.Вовк визначає етномузичну педагогіку українського народу як «один із провідних напрямів у педагогічній науці, що забезпечує ґрунтовне засвоєння музичного мистецтва, надбаного українською нацією, сприяє вихованню молоді та гідних її представників»[2, 6].

Зміст української етномузичної педагогіки обумовлений рисами ментальності нації, охоплює найголовніші етапи життєвого циклу українця в методах і засобах музично-пісенного виховання [11]. Народна музична творчість, наповнена дидактичним змістом, супроводжує значні події у житті підростаючого покоління,

реалізується у збереженні ментально-педагогічного досвіду в царинах суспільного, громадянського та сімейного виховання, виконуючи трансмісію від покоління до покоління. Кожен з розділів української етномузичної педагогіки використовує в якості засобів певні характерні жанри музичного фольклору.

До прикладу, музична субкультура дитинства та підліткового періоду включає небилиці, пісні до казок, твори, що виконуються як дорослими для дітей, так і самими дітьми: ігрові пісні, лічилки, заклички, жартівливі пісні в комплексі із приповідками, скоромовками, загадками. Ігровий елемент, який міститься у дитячому фольклорі, містить наслідування сторін життя дорослих: обрядів, процесів праці та ін. У такий спосіб через засоби музичного фольклору дитина має можливість не тільки оволодіти необхідними в подальшому житті вміннями, призвичаїтись до трудового життя, але й розвинути риси ментальності, притаманні українству. Наступний розділ музичної етнопедагогіки досліджує юнацьку музичну культуру. Цей розділ оперує великою кількістю жанрів, до яких відносяться календарні, родинно-обрядові, а також епічні, ліричні зразки тощо.

Нами розроблено визначення української етномузичної педагогіки як науки, що вивчає досвід українського народу в сфері музично-естетичного виховання. Українська етномузична педагогіка є сегментом цілісної педагогічної системи, створеної на основі перевірених практикою емпіричних знань, умінь і навичок, сформованої в надрах історичної еволюції українського етносу. Українська етномузична педагогіка забезпечує розвиток якостей особистості, притаманних психології українського народу згідно паритету виховних ідеалів, притаманних хліборобському та козацькому типам ментальності, на основі застосування різноманітних жанрів українського музичного фольклору.

Предметом української музичної етнічної педагогіки є українська музична народна педагогіка як сукупність музично-педагогічних ідей, знань і виховного досвіду народу. Завданнями української музичної етнічної педагогіки є: оволодіння молоддю змістом музично-педагогічної освіти, який втілює в собі національні цінності; виховання свідомих представників української нації, носіїв і творців національної культури.

Оскільки специфіка етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики обумовлюється змістом та завданнями української етномузичної педагогіки, то ми вбачаємо цю специфіку у здатності до активного застосування різноманітних жанрів українського музичного фольклору в якості засобів музичного виховання з урахуванням вікових особливостей учнів згідно відповідних розділів музичної етнопедагогіки; у спрямованості мисленнєвої діяльності на виховання носіїв і творців рідної культури шляхом активного застосування жанрів музичного фольклору, відповідних певним складовим змісту цієї науки.

На ранньому етапі життєдіяльності вплив етномузичної педагогіки на ментальність дитини здійснюється засобами музичного фольклору через родину, яка відтворює культурне середовище етногрупи. В результаті у підсвідомість закладається певна система цінностей, якої вона притримується протягом подальшого життя [12]. На подальших етапах саме вчитель музики є відповідальним за розвиток і удосконалення системи цінностей підростаючого покоління, адже засоби етномузичної педагогіки найбільш активно впливають на емоційну сферу.

Опора на культуру свого народу – одна з головних умов успішної етнопедагогічної діяльності вчителя музики, спрямованої етнопедагогічним мисленням. Провідні українські педагоги-музиканти початку ХХ століття, створюючи свої концепції та методики музичного виховання, за основу брали народні традиції музичного виховання та український музичний фольклор, покладаючись на його виховну роль і значення. До таких педагогів-музикантів відносяться В.Верховинець, М.Леонтович, Л.Ревуцький, Я.Степовий, К.Стеценко тощо. Ці традиції були творчо розвинені сучасними українськими вченими-музикантами: А.Авдієвським, А.Болгарським, А.Іваницьким, О.Ростовським та ін.

У системі педагогічних поглядів В.Верховинця, яка суттєво розвиває концепцію Е.Жак-Далькроза (характерна особливість – евритміка), здійснюється обґрунтування значення музичного танцю-гри для розвитку естетичних почуттів, творчого потенціалу, музичних здібностей вихованців на основі впливу синтезу музики, танцю, слова та ритмічних рухів. Педагогічні ідеї М.Леонтовича та його однодумців Я.Степового та К.Стеценка свідчать про створення в Україні уже в двадцятих роках минулого століття оригінальної школи музичного виховання, базові засади якої послідовно викладені у праці М.Леонтовича «Практичний курс навчання співу у середніх школах України»[6]. В праці обґрунтовуються принципові пріоритети використання музичного фольклору та народнопісенних вправ з безнотного співу у музичному вихованні та навчанні школярів, що також свідчить про опору на традиції української музичної етнопедагогіки.

Новаторським кроком застосування етномузичної педагогіки у вихованні школярів стала програма з музики для загальноосвітніх шкіл, створена провідними діячами українського музичного виховання А.Авдієвським і А.Болгарським [1]. Новаційність і принципова відмінність даної розробки полягає в етнопедагогічному підході авторів до ролі української народної музики у формуванні духовної культури підростаючого покоління. Будуючи репертуар програми на основі музичного фольклору, автори вважають його «інтонаційним джерелом класичної музики, фундаментом для створення високохудожньої сучасної масової популярної музики» [1, 4]. Принциповою відмінністю даної програми є положення щодо недоцільності на початковому етапі музичного виховання змішування «народної музики з різними іншими видами музики, а також епохами, стилями, ... бо різні музично-естетичні системи потребують щораз іншого характеру сприймання, наявності різних слухових навичок. А це може сформувати невибагливі смаки, розвинути музичне споживацтво» [1, 4].

З огляду на вищезазначене, до специфічних рис майбутнього вчителя музичного мистецтва можна віднести: усвідомлення традицій, засобів української музичної етнопедагогіки базою національного музичного виховання та навчання, на основі якої вибудовується перспектива розвитку теорії та практики музично-педагогічної освіти; розуміння майбутнім учителем музики доцільності використання в подальшій фаховій діяльності прогресивних методик, створені на основі традицій та засобів української музичної етнопедагогіки.

У висновках доцільно зазначити, що науково-теоретичне узагальнення етномузичних аспектів етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволило сформулювати визначення специфіки цього феномену у контексті ментальності українства. Отже означена специфіка полягає у здатності застосовувати у фаховій діяльності теоретичні положення етнопедагогіки

загалом і етномузичної педагогіки зокрема, а також наукових методик, створених на основі народного музичного виховання; вирішувати проблемні ситуації навчально-виховного процесу за допомогою комплексу етнопедагогічних і педагогічних засобів та методів; враховувати провідні ідеї етнософії, етнопсихології в практичних умовах етнопедагогічної та етномузичної діяльності; комплексно застосовувати провідні засоби української етномузичної педагогіки – український музичний фольклор та національне музичне мистецтво – для постановки та вирішення педагогічних, етнопедагогічних і музично-педагогічних задач у процесі формування духовної культури підрастаючого покоління; осмислювати причинно-наслідкові зв'язки цілісного національного педагогічного процесу, закладаючи унікальні ідеї, притаманні ментальності українства, втілені у фольклорі, міфології, традиціях тощо в основу ментальних цінностей молодих українців.

Література:

1. Авдієвський А.Т., А.Г. Болгарський (1991), Проект програм з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики 1-4 класи. Київ: Освіта. 74 с.
2. Вовк М.В. (2009), Основи української музично-інструментальної педагогіки: Навчальний посібник. Івано-Франківськ: Видавництво «Плай» ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. 170 с.
3. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
4. Коротеєва В.О. (1994), Науково-педагогічні основи вивчення української народної педагогіки в вузі (в трьох частинах). Частина перша. Миколаїв. 116 с.
5. Кучменко Е.М. (2004), Духовна спадщина як історико-культурний і соціально-політичний вимір. Київ: Видавничий дім «Слово». 235 с.
6. Леонтович М.Д. (1989), Практичний курс навчання співу у середніх школах України. Київ: Музична Україна. 136 с.
7. Лозко Г. (2004), Етнологія України. Київ: Видавництво «Арт-Ек». 306 с.
8. Львовочкіна А. М. (2002), Етнопсихологія: Київ: МАУП. 144 с.
9. Масол Л.М. (2004), Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Інформаційний збірник МОНУ. № 10. С. 4-9.
10. Павлюк С.П. (1994), Українське народознавство. Львів: видавничий центр „Фенікс”. 612 с.
11. Руденко Ю.Д. (2003), Основи сучасного українського виховання. Київ: Видавництво імені Олени Теліги. 328 с.
12. Стельмахович М. (1998), Методологічні засади української етнопедагогіки. Початкова школа. № 2. С. 41-43.
13. Сявавко Є.І. (1974), Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. Київ: Наукова думка. 156 с.

KHORUZHA Olena.

Ethnomusic aspects of the ethnoeducational thinking of the future teachers of music within Ukrainian mentality context.

The article reveals specific features of the ethno-pedagogical thinking of future music teachers in the light of educational tasks regarding the training of professional teachers as conscious representatives and creators of Ukrainian national culture. The author substantiates the parity of peasant and Cossack types of mentality on the basis of the parity of Ukrainian educational ideals, defines the characteristic features of ethnopedagogical thinking in the context of the content of Ukrainian ethnomusical pedagogy, its principles, methods and means, specifies Ukrainian ethnomusical pedagogy as a science that studies the experience of the Ukrainian people in the field of musical and aesthetic education, and also reveals its specificity and characteristic features. The article reveals the mental aspects of the specific features of the future music teacher on the basis of learning and understanding the means of Ukrainian ethnomusical pedagogy as a basis for the perspective development of national music education, the theory and practice

of music-pedagogical education, as well as for the development of innovative pedagogical tools for setting and solving problematic situations of musical education of the younger generation based on ethnomusical methods and tools.

Keywords: Ukrainian ethnomusical pedagogy, mentality, educational ideal, music teacher, methods and means of pedagogy.

References:

1. Avdievskiy A.T., A.G. Bolgarskiy (1991), Project of secondary comprehensive school music programs and extracurricular work in music grades 1-4. Kyiv: Education. 74 p.
2. Vovk M.V. (2009), Basics of Ukrainian musical-instrumental pedagogy: Study guide. Ivano-Frankivsk: "Play" Publishing House of CIT of Vasyl Stefanyk Prykarpattia National University. 170 p.
3. Goncharenko S.U. (2011), Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. Kind. 2nd Rivne: Volyn charms. 552 p.
4. Koroteeva V.O. (1994), Scientific and pedagogical foundations of the study of Ukrainian folk pedagogy at a university (in three parts). Part one. Mykolaiv. 116 p.
5. Kuchmenko E.M. (2004), Spiritual Heritage as a Historical-Cultural and Socio-Political Dimension. Kyiv: Slovo Publishing House. 235 p.
6. Leontovych M.D. (1989), Practical course of teaching singing in secondary schools of Ukraine. Kyiv: Musical Ukraine. 136 p.
7. Lozko G. (2004), Ethnology of Ukraine. Kyiv: Art-Ek Publishing House. 306 p.
8. Lyovochkina A. M. (2002), Ethnopsychology: Kyiv: MAUP. 144 p.
9. Masol L.M. (2004), The concept of artistic and aesthetic education of students in general educational institutions. Information collection of MONU. No. 10. pp. 4-9.
10. Pavlyuk S.P. (1994), Ukrainian ethnology. Lviv: "Fenix" Publishing Center. 612 p.
11. Rudenko Yu.D. (2003), Basics of modern Ukrainian education. Kyiv: Olena Teliga Publishing House. 328 p.
12. Stelmakhovich M. (1998), Methodological foundations of Ukrainian ethnopedagogy. Elementary School. No. 2. pp. 41-43.
13. Syavavko E.I. (1974), Ukrainian ethnopedagogy in its historical development. Kyiv: Scientific opinion. 156 p.

РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН: НОВІТНІ ПІДХОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.06

УДК 78.01:37.013

*Мимрик М. Р.*¹

Формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв у процесі інструментальної підготовки: акме-герменевтичний підхід

Здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв у контексті акме-герменевтичного підходу. Сучасне поліпарадигмальне педагогічне мислення уможливило впровадження поряд з традиційними інноваційні мистецько-освітні стратегії щодо підготовки майбутніх фахівців на засадах інтеграційного поєднання різних методологічних підходів. Концептуальні положення акме-герменевтичного підходу базуються на інтеграції та конвергенції теоретичних засад герменевтики як універсальної теорії розуміння й інтерпретації мистецьких феноменів та акмеології як науки про якість творчої діяльності на шляху досягнення студентами вершин виконавської майстерності в процесі інструментальної підготовки. Виокремлено принципи інтерпретації музичного твору з позицій герменевтичного вчення та визначено евристичний потенціал акмеології у творчо-продуктивній музично-виконавській діяльності. Доведено доцільність упровадження акме-герменевтичного підходу як інноваційного ресурсу для досягнення продуктивного синтезу знань у творчій музично-виконавській діяльності студентів факультетів мистецтв.

Ключові слова: виконавська майстерність, студенти факультетів мистецтв, інструментальна підготовка, методологічний плюралізм, підходи, акме-герменевтичний підхід, музично-виконавська діяльність.

Вступ. Зміни соціокультурних пріоритетів розвитку нашої держави, яка обрала стратегічний курс на входження до спільного європейського освітнього та наукового простору, зумовлюють перегляд концептуальних підходів до професійного орієнтування майбутніх фахівців у різних галузях знання, зокрема, у сфері вищої мистецької освіти. Орієнтири розвитку вищої мистецької освіти наразі визначаються новою постнекласичною освітньою парадигмою, яка спрямована на зміну традиційних уявлень щодо сутності методологічного знання та потребує впровадження нових підходів та принципів навчання, визначальними рисами яких є: методологічний плюралізм, посилення інтеграційної взаємодії, поліваріантність пошукових векторів, міждисциплінарний синтез знань, поглиблення змісту методологічної рефлексії тощо.

Нова педагогічна реальність інспірує цілий комплекс проблем методологічного характеру, які детермінують розширення діапазону застосування наукових теорій та підходів до фахової, зокрема, інструментальної підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Використання різних методологічних стратегій в інструментальній підготовці студентів факультетів мистецтв (гуманістичної, феноменологічної, культурологічної, діалогічної, герменевтичної,

¹ **Мимрик Михайло Романович**, Національна музична академія України імені П. І. Чайковського, <https://orcid.org/0000-0002-3963-9210>

акмеологічної, екзистенційно-рефлексивної тощо) потребує концептуалізації основних принципових положень формування виконавської майстерності педагога-музиканта (музиканта-виконавця) з урахуванням конвергенції різних підходів, зокрема, – акмеологічного та герменевтичного для досягнення продуктивного синтезу знань у творчій музично-виконавській діяльності.

З огляду на викладене, перехід на поліпарадигмальне педагогічне мислення уможливилює впровадження в змісті вищої мистецької освіти поряд з традиційними також й інноваційні мистецько-освітні стратегії щодо підготовки майбутніх фахівців на засадах інтеграційного поєднання різних методологічних підходів. Це актуалізує проблему формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв на засадах акме-герменевтичного підходу у творчій музично-виконавській діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міждисциплінарний характер наукового пошуку скерував нас до вивчення наукових джерел зарубіжних та українських учених з окресленої проблеми. Обґрунтування та класифікацію понять методології в освітньому та музично-виконавському дискурсах віднаходимо в довідкових джерелах: «Український педагогічний словник» С. Гончаренка [3], енциклопедичний довідник «Виконавське музикознавство» М. Давидова [1] та ін. Необхідність поглиблення методологічних орієнтирів дослідницького пошуку у сфері виконавського музикознавства та мистецької освіти розкрито в працях О. Маркової [1, с. 4 – 6], М. Давидова [1, с.15 – 21]; О. Олексюк та В. Тушевої [11]; О. Рудницької [13] та ін.

Теоретичні основи герменевтичного вчення досліджувалися у працях класиків філософської герменевтики (В. Дільтей [5], Г.- Г. Гадамер [4], П. Рікер [17], Ф. Шляйєрмахер [18] та ін.). Сутність акмеології як науки про якість, вдосконалення та реорганізацію творчої діяльності викладачів розглядається у працях О. Вознюка [2], А. Козир та В. Федоришина [7], Л. Хоружої [15] та ін.

Доцільність упровадження сучасних інноваційних підходів у змісті підготовки фахівців мистецького профілю теоретично обґрунтовано та практично доведено в працях таких вчених як: О. Вознюк (акме-синергетичний підхід) [2]; А. Зайцева (екзистенційно-рефлексивний підхід) [6]; О. Олексюк, М.Ткач, Д. Лісун (герменевтичний підхід) [10]; А. Козир, В. Федоришин (акмеологічний підхід) [7]; Г. Падалка (трансфесійний підхід) [12]; О. Щолокова (синергетичний підхід) [16] та ін.

Між тим, на наш погляд, потребує подальшої методологічної рефлексії проблема впровадження в змісті музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей інноваційних мистецько-освітніх стратегій шляхом конвергенції різних підходів, зокрема, акмеологічного та герменевтичного, у розв'язанні однієї проблеми – формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв для досягнення продуктивного синтезу знань у творчій музично-виконавській діяльності.

Мета статті – розкрити теоретико-методологічне значення акме-герменевтичного підходу у змісті вищої мистецької освіти та виявити його інноваційно-евристичний потенціал до розв'язання проблеми формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв у процесі інструментальної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Як вже зазначалося вище, в сучасному науковому та освітньому просторі склалися передумови для парадигмальних змін, які потребують впровадження нових методологічних підходів та принципів навчання в системі вищої мистецької освіти з урахуванням постнекласичних реалій. Поліваріантність пошукових векторів у дослідженні мистецьких явищ, з одного боку, зумовлюється складністю їх змісту та різноманітністю видів та форм, а з іншого, – засвідчує можливість співіснування різних наукових теорій у межах різних парадигм, оскільки постнекласичне знання орієнтує педагогічну науку на трансформацію з моноцентричної на поліцентричну сферу знань.

Погоджуємося з думкою О. Олексюк та В. Тушевої, що в сучасних гуманітарних дослідженнях має виявлятися методологічна плюралістичність «як наявність кількісного різноманіття пізнавальних засобів у розв'язанні однієї проблеми, що забезпечує якість пошукового процесу. У цьому сенсі, стаючи провідним принципом багатовимірного мислення, плюралізм набуває об'ємного соціокультурного характеру. Цей принцип розкриває свою суть за допомогою апеляції до ціннісної значущості різноманіття парадигм, концепцій, ідей, світоглядних сенсів і наукових позицій, поступово набуваючи соціокультурного статусу. ... Саме методологічна плюралістичність характерна *гуманітарній методології* як цілісний пізнавально-рефлексивний системі, в якій акцентується увага на *суб'єктності й суб'єктивності особистості* визначається ставлення людини до світу, розуміння його сенсу і свого місця в смисловому просторі культури та мистецтва. Це може дати той інструментарій, який буде здатний забезпечити особистості плідну самоактуалізацію та самореалізацію» [11, с. 9 – 10].

Для подальшого обґрунтування окресленої проблеми розглянемо коротко основні дефініції ключових понять дослідження.

У довідкових джерелах визначається, що *методологія*, назва якої походить від слів грецького походження *метод* (шлях дослідження чи пізнання) та *логос* (вчення) – це «1) Сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети. Такою метою в науковому пізнанні є отримання істинного наукового знання або побудова наукової теорії та її логічне обґрунтування, досягнення певного ефекту в експерименті чи спостереженні тощо. ... 2) Галузь теоретичних знань і уявлень про сутність і форми, закони, порядок та умови застосування підходів, способів, методів, прийомів та процедур в процесі наукового пізнання та практичної діяльності. Осмислюючи теоретичний та соціокультурний досвід, методологія розробляє загальні принципи створення нових пізнавальних засобів» [14, с. 374].

За визначенням С. Гончаренка, розрізняють такі *види* методології як: *часткову методологію* – сукупність методів у кожній конкретній науці; *загальну методологію* – сукупність більш загальних методів, які є одночасно як методами для педагогіки, так і для часткових дидактик тощо; *філософську методологію* – «систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію» [3, с. 207].

У сфері вищої мистецької освіти вітчизняні дослідники (А. Зайцева [6]; О. Рудницька [13]; О. Олексюк, В. Тушева [11]; А. Козир, В. Федоришин [7]; Г. Падалка [12] та ін.) схарактеризовують *методологію педагогіки мистецтва* як

галузь загальної педагогіки, що спрямована на пізнання філософських, загальнонаукових та частково наукових основ мистецької освіти, на удосконалення принципів та методів музично-педагогічних досліджень, в яких особливої значущості набуває гуманістична спрямованість, інтеграційна взаємодія, міждисциплінарність, гуманітарне розуміння, діалогічність, екзистенційність, рефлексивність, суб'єктивність тощо, які «уможливлюють піднятися на якісно новий методологічний і теоретичний рівень осмислення й обґрунтування мистецьких феноменів» [11, с. 19].

У сучасному науково-педагогічному дискурсі з урахуванням *принципу методологічного плюралізму*, про що зазначалося вище, з метою дослідження особливостей якісного становлення особистості на шляху досягнення нею значущої вершини («акме») у своєму особистісному та професійному розвитку розглядають *суб'єктно-акмеологічний підхід* (А. Деркач, Н. Кузьміна), *акме-синергетичний підхід* (О. Вознюк, О. Дубасенюк) та ін.

У нашій авторській концепції ми пропонуємо для розгляду *акме-герменевтичний підхід* до формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв у процесі інструментальної підготовки, інноваційність та новизна якого полягають в розумінні евристичної ролі герменевтики, яка володіє потужним інноваційно-розвивальним потенціалом та є дієвим засобом підвищення ефективності пізнання явищ мистецької дійсності, в розвитку акмеології з позицій акмедосягнень особистості у творчій музично-виконавській діяльності. Методологічний плюралізм як одночасне застосування різних засобів пізнання у вирішенні однієї педагогічної проблеми може стати основним принципом побудови *акме-герменевтичної концепції* формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв. Розглянемо основні положення герменевтичного та акмеологічного підходів у сфері вищої мистецької освіти та з'ясуємо причинно-наслідковий зв'язок, що зумовив їх конвергенцію для методологічного розв'язання проблеми формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв.

З урахуванням логіки проведення дослідження зазначимо, що детальний аналіз становлення теоретико-методологічних засад філософської герменевтики як універсальної теорії розуміння в західноєвропейському філософському дискурсі та виявлення трансферу ідей герменевтичного вчення у сферу мистецької педагогіки, зокрема в теорію та практику музично-виконавського мистецтва, нами було розглянуто у наших попередніх роботах [8]. Було визначено, що не дивлячись на ту обставину, що герменевтика має багато видових розгалужень: філософська, психологічна, музична герменевтика, культургерменевтика, педагогічна герменевтика мистецтва та ін., вона є цілісним універсальним ученням про розуміння та інтерпретацію [так само].

Герменевтичний підхід як методологічний варіант теоретичної герменевтики ми розглядаємо як цілісну універсальну систему дослідження будь-яких феноменів гуманітарної сфери, зокрема, текстів музичної культури крізь призму особистісного розуміння та інтерпретації для пізнання та художнього осмислення дійсності у творчій музично-виконавській діяльності. Зазначене корелюється з проблемою нашого дослідження, оскільки саме музично-інтерпретаційна діяльність є важливою складовою інструментальної підготовки, яка впливає на формування виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей. Підтверджуємо нашу думку, що «реалізація герменевтичного підходу в теорію та практику музичного

виконавства, який покликаний реалізувати екзистенційну сутність людини через віднаходження себе в «Іншому» та «Іншого» в собі через музичний твір, видається перспективним інноваційним напрямом до розв'язання проблеми музично-інтерпретаційного простору студентів факультетів мистецтв» [8, с. 42].

Доцільність упровадження герменевтичного підходу у змісті вищої мистецької освіти, зокрема, в інструментальну підготовку студентів мистецьких спеціальностей пов'язана вочевидь з необхідністю розширення методологічного орієнтування в сучасному музикознавстві та музичній педагогіці щодо традиційного підходу до проблем музичного виконавства, особливо в частині інтерпретації музичного твору. Відомо, що сутність *традиційного* (раціоналістичного) для музикознавства підходу до інтерпретації музичного твору полягає у визнанні провідної ролі інтелектуально-аналітичної діяльності інтерпретатора у музично-виконавському процесі, яка спирається на «комплекс специфічних операцій музично-розумової діяльності» [9, с. 3].

Підтверджуючи важливість аналітико-логічного методу, характерного для традиційного музикознавства, українська дослідниця О. Маркова все ж засвідчує обмеженість раціоналістичного підходу у сфері виконавського музикознавства. Як зазначає вчена, «так, одним з головних привілеїв виконавсько-музикознавчого вирішення постало пізнання *виконавських альтернатив в поданні авторської композиції* – це роботи, започатковані вихованцями І. Ляшенка, А. Лашенка, серед яких такі самостійні науковці як О. Козаренко, Н. Гребенюк, а також школи М. Давидова, В. Рожка, В. Москаленка, в яких спеціальний акцент робиться на індивідуальності виконавця, стильовий континуум вираження якого чітко простежується у контексті стильових дискурсів найвеличніших композиторських фігур всіх часів і народів» [1, с. 5]. Така авторська позиція уможлиблює привнесення до традиційного музикознавства основної ідеї *герменевтичного вчення* щодо визначальної ролі інтерпретатора в процесі інтерпретації музичного твору (В. Дільтей [5], Ф. Шлеєрмахер [18] та ін.).

На думку колективу вчених, які досліджували ефективність впровадження герменевтичного підходу у змісті вищої мистецької освіти (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун [10]), тільки аналітична діяльність інтерпретатора не в змозі повністю охопити усього змісту та глибини музично-інтерпретаційного процесу, оскільки творча продуктивність цього процесу «має бути забезпечена ще й емоційною та духовною діяльністю особистості» [10, с. 16]. У зв'язку з цим, дослідники виокремлюють такі етапи інтерпретації музичного твору: 1) первинне осягнення смислу об'єкта пізнання (музичного твору) як нерозчленованої цілісності (синкретиз), яке відбувається на основі передзнання, або передрозуміння; 2) деталізація, уточнення змісту окремих частин об'єкта пізнання і об'єкта як цілісності (аналіз), які спрямовані на поглиблення розуміння його смислових аспектів; 3) продукування нової цілісності об'єкта пізнання, смисл якого набуває нового розуміння (синтез)» [так само].

На наш погляд, складність проблеми розуміння та інтерпретації музичного твору визначається тим, що цей процес взаємозумовлений низкою інших проблем багатоаспектного характеру, а саме, – проблемами музичного стилю, жанру, професіоналізму та індивідуальності музиканта-виконавця, підготовленості слухачької аудиторії тощо. У зв'язку з цим, у процесі формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв важливою видається опора на

виокремлені нами *принципи* інтерпретації музичного твору з позицій герменевтичного вчення: принцип герменевтичного канону «автономії» музичного тексту; принцип герменевтичного подолання історичної дистанції в часі та просторі між автором музичного твору і сучасною аудиторією; принцип взаємозалежності інтерпретації від історичної традиції.

Важливо, що окреслені нами принципи вкрай гостро постають у музично-виконавській підготовці студентів, особливо коли виникає необхідність інтерпретувати музику далеких від нас історичних епох. У сучасному музикознавстві та музичній педагогіці зазначена герменевтична ідея розглядається з позиції, що кожний музичний твір живе своїм «автономним» життям: з одного боку, – наповнюється первинно закладеними в ньому смислами, зберігаючи в собі *спокій* культурної традиції, а з іншого, – набуває все нових й нових значень та конотацій у зв'язку із *спалахом* раптової події на емоційно-духовному рівні художнього осмислення дійсності.

Саме тоді актуалізується значення *принципу герменевтичного канону «автономії» музичного тексту*, оскільки будь який твір із часом починає жити своїм незалежним життям, набуваючи своєрідної автономії від творчого задуму композитора. Між тим часом, коли жив і творив автор, та виконавцем й слухачською (глядацькою) аудиторією, які проживають в іншу історичну добу, виникає певна історична дистанція, що зумовлює ускладнення процесу адекватного розуміння смислу даного музичного твору. Тоді виявляється значення *принципу герменевтичного подолання історичної дистанції в часі та просторі між автором музичного твору і сучасною аудиторією*. Так, один з теоретиків герменевтичного вчення французький філософ П. Рікер запропонував концепцію взаємозв'язку традиції з історичним часом: існуюча традиція далеких часів, коли виникла та чи інша інтерпретація та смисл, який вона породжує, з історичним плином часу, під час якого й розгортається процес функціонування художнього смислу, породжує таке явище, коли смисл поступово «приростає» до художнього твору шляхом безперервної інтерпретації [17].

Акмеологічний вимір герменевтики як продукування якісно нової цілісності об'єкта пізнання (музичного тексту – контексту його створення – особистості композитора) шляхом привнесення смислу в процес пізнання пов'язує методологію та практику, окреслюючи шляхи для розробки акме-герменевтичної концепції формування виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей. Завдяки проникненню ідей герменевтичного вчення та його методологічних принципів у сферу музично-виконавського мистецтва створюється методологічне підґрунтя для самореалізації творчого потенціалу студентів мистецьких спеціальностей на шляху досягнення ними акмевершин у творчій музично-виконавській діяльності.

Нагадаємо, що *акмеологія* (з грецьк. «*акме*» – вершина, квітуча пора, доба зрілості; «*logos*» – вчення) – це наука про найвищі досягнення в життєдіяльності та розвитку людини (особистісному, професійному тощо). Як міждисциплінарна галузь наукового знання акмеологія виникла в 20-х роках ХХ століття на перетині природничо-наукових, суспільних та гуманітарних наук. До наукового обігу термін «акмеологія» був уведений психологом М. Рибніковим, який у своїй праці «Психологія і вибір професії» (1928 р.) запропонував розглядати акмеологію як науку «про розвиток зрілих людей».

Наразі акмеологія як наука про досягнення особистістю вершин її творчості затребувана не тільки в різних галузях наукового знання, а й в різноманітних формах суспільних та мистецьких практик. Відомо, що акмеологія вивчає закономірності розвитку людини на ступені її зрілості, особливо під час досягнення нею вершин у фізичному, духовному, професійному розвитку. У межах акмеології особистість розглядається в тісному взаємозв'язку з таким поняттям як «професіоналізм», що уможливорює використання акмеологічного категоріально-поняттєвого апарату (творчий потенціал, акме як вершина творчості, продуктивна діяльність, творчі досягнення, професіоналізм, творча самореалізація та самоактуалізація тощо) у педагогічному процесі.

Погоджуємося з думкою Л. Хоружої, що акмеологічна позиція сучасного педагога значно підвищує якість педагогічної діяльності та її результату. Саме тому, «... суспільство завжди зацікавлене в досягненні об'єктивно значущих професійних акме, адже вони передбачають високий рівень професійних досягнень фахівця, які є загальноновизнаними. Чим більше індивідуальних акмедосягнень у діяльності викладача, тим вагомішими є професійні результати. Цінність таких акмедосягнень полягає в тому, що вони значно перевищують нормативний рівень. Акмедосягнення мають визначальний вплив на інноваційний поступ в педагогічній сфері. Фахівець, який виходить за межі професійної рутини, включає у професійну діяльність творчі підходи, нові ефективні методики та технології, сприяє трансформації професійного ремісництва у професійну майстерність» [15, с. 49 – 50].

Інноваційні тенденції акмепідготовки студентів факультетів мистецтв ґрунтовно висвітлені в авторській концепції А. Козир та В. Федоришина [7]. На думку дослідників, «використання ідей акмеології дозволяє теоретично обґрунтувати індивідуальний компетентно-професійний стиль організації фахової діяльності студента, підвести його до оволодіння системою музично-педагогічного самоуправління. У цьому процесі акмеологічний підхід є стрижневим об'єктивно оптимальної траєкторії самореалізації особистості у процесі професійної діяльності, її інтегралом. Доцільно зазначити, що акмеологічний підхід у щільній взаємодії з іншими підходами, відкриває великі евристичні можливості для особистісного розвитку майбутніх учителів музики» [так само, с. 25].

Цілком підтримуємо думку дослідників щодо значущості акмеологічного підходу в змісті фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей та його взаємодії з іншими підходами для досягнення студентами максимальних результатів на шляху сходження до свого акме-рівня. Так, на думку О. Вознюка, потужним евристичним потенціалом наділений *акме-синергетичний підхід* до формування творчої особистості, який утворився внаслідок інтеграційної взаємодії синергетичного та акмеологічного підходів. На думку дослідника, «як синергетика, так і акмеологія націлені на реалізацію одного з наріжних завдань сучасної системи освіти – на її перехід до творчих, проблемних методів навчання, які забезпечують формування творчої особистості» [1, с. 62]. Оскільки творчість є однією з найзначущих цінностей цивілізації, як вважає автор, тому без творчості людина не здатна бути вільною та неповторною. Власне тому, важливим видається формування творчої особистості з позицій акме-синергетичної парадигми, згідно якої нетрадиційно-інноваційний (*акме-синергетичний*) підхід до «формування творчої особистості передбачає формування (крім інтелектуально-образного

потенціалу) перцептивно-афективної, практико-поведінкової і ціннісно-світоглядної складових її особистості» [так само, с. 63].

Концептуальні положення *акме-герменевтичного підходу* базуються на інтеграції та конвергенції теоретичних засад *герменевтики* як універсальної теорії розуміння й інтерпретації мистецьких феноменів як на раціональному, так і духовному рівнях та *акмеології* як науки про якість творчої діяльності на шляху оволодіння особистістю акмеспрямованими стратегіями творчої самореалізації у процесі досягнення нею вершин професійної (виконавської) майстерності.

Формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв на засадах *акме-герменевтичного підходу* відбувається шляхом долання відчуженості внутрішнього світу суб'єкта від об'єкта пізнання (музичного тексту – контексту його створення з урахуванням історичної традиції – особистості композитора) для осягнення його смислу через реципропне обернення процесів розуміння та інтерпретації як на раціональному, так і духовному, емоційному рівнях, що сприятиме трансформації репродуктивного виконавства в індивідуальні акмедосягнення студента у творчо-продуктивній музично-виконавській діяльності.

Висновки. Теоретико-методологічний аналіз порушеної проблеми скерував нас до формулювання наступних висновків:

- сучасне методологічне орієнтування розвитку вищої мистецької освіти визначається поліпарадигмальними змінами, які зумовлюють поліваріантність пошукових векторів та потребують впровадження інноваційних мистецько-освітніх стратегій шляхом конвергенції нетрадиційних методологічних підходів до фахової (інструментальної) підготовки студентів факультетів мистецтв;

- методологічний плюралізм уможливорює одночасне застосування різних засобів пізнання у вирішенні однієї педагогічної проблеми та стає провідним формоутворювальним принципом *акме-герменевтичної концепції* формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв у процесі інструментальної підготовки;

- евристичний потенціал *акме-герменевтичного підходу* як інноваційного ресурсу в інструментальній підготовці студентів факультетів мистецтв виявляється в позитивній динаміці творчого музично-виконавського розвитку студента: через потенційне розширення, поглиблення та примноження смислу музичного тексту шляхом реципропного обернення процесів розуміння та інтерпретації виконавець привносить у виконання твору свою неповторну індивідуальність, що трансформує репродуктивне виконавство в індивідуальні акмедосягнення студента у творчій музично-виконавській діяльності.

Зазначимо, що порушена в статті проблема потребує не тільки подальшого теоретичного обґрунтування, а й практичного впровадження у зміст інструментальної підготовки студентів факультетів мистецтв, що буде досліджено у наших наступних роботах.

Література:

1. Виконавське музикознавство (2010), Енциклопедичний довідник. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня». 400 с.
2. Вознюк О.В. (2010), Акме-синергетичний підхід до формування творчої особистості. Акмеологія в Україні. № 1. С. 60 – 67.
3. Гончаренко С.У. (1997), Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 376 с.

4. Гадамер Г.-Г. (2000), *Истина і метод. Основи філософської герменевтики / перекл. з нім. О. Мокровольського. Т.1. Київ : Юніверс. 457 с.*
5. Дільтей В. (1996), *Виникнення герменевтики. Сучасна зарубіжна філософія : Течії і напрямки : хрестом. Київ. С. 33 – 60.*
6. Зайцева А.В. (2017), *Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва : теорія, методологія, методичні аспекти. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 255 с.*
7. Козир А.В., Федоришин В.І. (2012), *Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-методич. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 263 с.*
8. Мимрик М. Р. (2022), *Герменевтика музичних творів у контексті інтерпретаційної діяльності викладача мистецьких дисциплін : акмеологічний вимір. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Т. 28. С. 37 – 44.*
9. Москаленко В. Г. Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації. *Часопис Нац. муз. академії України ім. П.І. Чайковського. 2008. № 1. С. 106 – 111.*
10. Олексюк О.М., Ткач М.М., Лісун Д.В. (2013), *Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. моногр. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 150 с.*
11. Олексюк О.М., Тушева В.В. (2020), *Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки : навч. посіб. Київ : Київ ун-т ім. Б. Грінченка, 176 с.*
12. Падалка Г.М. (2022), *Трансфесійна підготовка фахівців у системі вищої мистецької освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 28. С. 3 – 7.*
13. Рудницька О. П. (2005), *Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль. Навч. книга – Богдан. 360 с.*
14. *Філософський енциклопедичний словник / за заг. ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.*
15. Хоружа Л.Л. (2018). *Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів : акмеологічні аспекти : монографія /керівн. авт. кол. Н.В. Гузій; Мін-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М.П Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 40 – 58.*
16. Щолокова О. *Синергетична спрямованість навчального процесу в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (2022), Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю : колективна монографія /під. заг. ред. А. Козир. Ч. 1. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 82 – 110.*
17. Ricoer P. (1969), *Le conflit des intrpretations. Essais d'hermeneutique. Paris, 1969.*
18. Schleiermacher, Friedrich D. E. (1978), *The Hermeneutics: Outline of the 1819 Lectures, New Literary History, Vol.10, No. 1, Literary Hermeneutics (Autumn, 1978), 2-3.*

MYMRYK Mykhailo.

Formation of executive skill of arts faculty students in the process of instrumental training: acme-hermeneutic approach.

The article carries out a theoretical and methodological analysis of the problem of the formation of performing skills of students of art faculties in the context of the acme-hermeneutic approach. It has been found that modern polyparadigmatic pedagogical thinking makes it possible to implement in the content of higher art education along with traditional and innovative art-educational strategies for training future specialists on the basis of an integrative combination of various methodological approaches.

It is revealed that the conceptual provisions of the acme-hermeneutic approach are based on the integration and convergence of the theoretical foundations of hermeneutics as a universal theory of understanding and interpretation of artistic phenomena and acmeology as a science of the quality of creative activity on the way to students' achievement of the pinnacle of performance mastery in the process of instrumental training. The principles of interpretation of a musical work from the standpoint of hermeneutic teaching are singled out and the heuristic potential of acmeology in creative and productive musical and performing activities is determined.

Theoretically, the expediency of introducing the acme-hermeneutic approach as an innovative resource in the professional (instrumental) training of students of the faculties of arts to achieve a productive synthesis of knowledge in creative musical and performing activities has been proved.

Keywords: performing skill, students of arts faculties, instrumental training, methodological pluralism, approaches, acme-hermeneutic approach, musical performance activity.

References:

1. Performing musicology (2010), Encyclopedic reference book. Lutsk: OJSC "Volyn Oblast Printing House". 400 p.
2. Voznyuk O.V. (2010), Acme-synergistic approach to the formation of a creative personality. *Acmeology in Ukraine*. No. 1. P. 60-67.
3. Honcharenko S.U. (1997), *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid, 376 p.
4. Gadamer G.-G. (2000), *Truth and Method. Basics of philosophical hermeneutics* / transl. with him O. Mokrovolskyi. T.I. Kyiv: Universe. 457 p.
5. Dilthey V. (1996), *The emergence of hermeneutics. Modern foreign philosophy: Currents and directions: cross*. Kyiv. P. 33 – 60.
6. Zaitseva A.V. (2017), *Artistic and communicative culture of the future music teacher: theory, methodology, methodical aspects*. Kyiv: Publishing House of M. P. Drahomanov NPU. 255 p.
7. Kozyr A.V., Fedoryshyn V.I. (2012), *Introduction to acmeology of art education: educational and methodological. manual* Kyiv: Department of the NPU named after M.P. Drahomanova. 263 p.
8. Mymryk M.R. (2022), *Hermeneutics of musical works in the context of the interpretive activity of a teacher of artistic disciplines: acmeological dimension*. *Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU. Series 14. Theory and methods of art education*. Vol. 28, pp. 37-44.
9. Moskalenko V. G. *Analysis from the perspective of musical interpretation*. *Magazine of the National music Academy of Ukraine named after P.I. Tchaikovsky*. 2008. No. 1. P. 106 – 111.
10. Oleksyuk O.M., Tkach M.M., Lisun D.V. (2013), *Hermeneutic approach in higher art education: collection. monogr.* Kyiv: Kyiv. University named after B. Hrinchenko. 150 p.
11. Oleksyuk O.M., Tusheva V.V. (2020), *Methodology of scientific research in the field of art history and music pedagogy: teaching. manual* Kyiv: Kyiv University named after B. Grinchenko, 176 p.
12. Padalka H.M. (2022), *Transdisciplinary training of specialists in the system of higher art education*. *Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova. Series 14. Theory and methods of art education*. Vol. 28. P. 3 – 7.
13. Rudnytska O. P. (2005), *General and artistic pedagogy: education. manual* Ternopil Education book - Bohdan. 360 p.
15. Horuzha L.L. (2018). *Invariance and variability of the professional activity of a higher school teacher in the era of changes. Theory and methodology of professional and pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects: monograph / supervisor. author number N.V. Guziy; Ministry of Education and Science of Ukraine; National ped. Drahomanov University*. Kyiv: Department of the NPU named after M.P. Drahomanova. P. 40 - 58.
16. Shchelokova O. *Synergetic orientation of the educational process in the system of professional training of the future teacher of musical art (2022), Transdisciplinary dimension of the training of specialists in the artistic profile: collective monograph / sub. general ed. A. Kozyr. Part 1*. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanova. P. 82 – 110.
17. Ricoer P. (1969), *Le conflit des intrpretations. Essais d'hermeneutique*. Paris, 1969.
18. Schleiermacher, Friedrich D. E. (1978), *The Hermeneutics: Outline of the 1819 Lectures*, *New Literary History*, Vol.10, No. 1, *Literary Hermeneutics (Autumn, 1978)*, 2-3.

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.07
УДК 378.091.3:373.5.011.3-051]:78

*Гризоглазова Т. І.*¹

Інноваційне спрямування підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання

У статті актуалізується інноваційна спрямованість професійної підготовки фахівців в галузі музичної освіти. Висвітлюється зміст та особливості впровадження педагогічних технологій у процес фортепіанного навчання майбутніх учителів музики. Розглянуті педагогічні технології – особистісно-орієнтованого, розвивального, проблемного навчання, проектна технологія та технологія створення ситуації успіху – націлені на підготовку сучасного фахівця, здатного до критичного мислення, самостійної, продуктивної діяльності, відкритого до нововведень та змінних умов.

Ключові слова: інновація, майбутні учителі музичного мистецтва, педагогічні технології, фортепіанне навчання.

Вступ. Модернізація сучасної вітчизняної освіти відзначається особливою увагою до особистості, розвитку її творчого потенціалу, самостійності, самореалізації, що висуває нові вимоги та актуалізує питання оновлення змісту підготовки фахівців мистецької спрямованості. У цьому контексті особливої значущості набуває інноваційний підхід в музичній освіті, який передбачає оновлення навчального процесу, використання перспективних нововведень у традиційну систему, оптимальних та ефективних способів навчальної діяльності студентів.

Інноваційний підхід спрямований на особистісний розвиток студентів, набуття нових знань та умінь на основі формування самостійного мислення, здатності до проблемно-пошукової діяльності, рефлексії, зменшення частки репродуктивної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Базовим підґрунтям для осмислення інноваційної діяльності в сфері освіти стали дослідження В. Андрущенко, М. Анісімова, І.Беха, Н. Волкової, С. Гончаренка, Л. Даниленко, І.Дичківської, І.Зязюна, О. Козлової, В. Кременя, Ю. Максимова, І.Підласного, Г. Селевко, С. Сисоєвої та ін.

Питання якісного оновлення підготовки вчителів музичного мистецтва висвітлюються в наукових роботах учених, які досліджували особливості впровадження інновацій у процес музичної освіти учнів та студентів (О. Єременко, К. Завалко, А. Козир, В. Лабунець, В. Міщанчук, О.Олексюк, Г.Падалка, Л.Паньків, Сі Даофен, Т. Турчин, В.Черкасов, О.Щолокова та ін.). Однак, недостатньо висвітленими є питання впровадження інноваційних технологій у процес фортепіанного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Нині фахівці даного профілю недостатньо володіють інноваційними способами власної діяльності, що вказує на відповідні недоліки їхньої професійної підготовки.

Метою статті є висвітлення особливостей впровадження інноваційних технологій у процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

¹ **Гризоглазова Таміла Іванівна**, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0002-8214-0976>

Виклад матеріалу. Поняття «інновація» (англ. «innovation») означає оновлення, продукування нових ідей, новий підхід, якісне вдосконалення та якісні зміни у навчальному процесі. Інновації, на думку С. Гончаренка, виражаються в нагромадженні різноманітних нововведень в освітньому просторі, які приводять до змін, трансформації змісту та якості освіти. Ініціативи виникають в ході пошуку найбільш перспективних засобів педагогічної діяльності, апробації нових прийомів навчання [5, с.195].

“Педагогічна інноватика полягає у постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання і виховання, результатом яких має бути формування високо адаптованої до змінних умов, активної творчої особистості, яка вміє аналізувати, долати будь-які труднощі”[1, с.10].

На думку І. Дичківської, нове характеризують такі ознаки:

- актуальність (важливість, нагальність);
- ефективність (засвідчує об’єктивну можливість за допомогою новацій розв’язувати завдання, заради яких вони були створені);
- оптимальність (свідчить про найвищу ефективність створення нового способу діяльності, а також про змогу з його оптимальним шляхом розв’язувати проблеми) [1, с.11]

Визначальним у інноваційній педагогічній стратегії музичної освіти є її спрямування на особистісний розвиток суб’єктів навчання та впровадження відповідних технологій. Як зазначають дослідники, педагогічна технологія – це проектування навчального процесу, засноване на використанні сукупності методів, прийомів і форм організації навчальної діяльності, що підвищують її ефективність та результативність.

Впровадження педагогічних технологій у процес фортепіанного навчання вимагає відходу від значної кількості пасивно-репродуктивних способів діяльності, визначає необхідність такої роботи з музичним матеріалом, згідно якої з максимальною повнотою виявляється творча активність, самостійність та ініціатива студента. Мова йде про надання йому певної свободи й незалежності в навчально-освітньому процесі - тієї свободи і незалежності, яка була б пропорційною рівню розвиненості його загальних, спеціальних здібностей та інтересів. Натомість, необхідним є розвиток у студентів таких особистісних якостей, які б допомогли їм адаптуватися в нестандартних ситуаціях, піднятися на рівень, необхідний для навчально-виконавської діяльності у більш широкому діапазоні якісного виміру. Важливо виховати студента як мислячу особистість, здатну до пошуку, зустрічі з новим і невідомим, спрямовану на досягнення успіху власними зусиллями, - це вимога, що висувається сьогодні перед сучасною музичною освітою.

З-поміж значної кількості педагогічних технологій розглянемо особливості впровадження у процес фортепіанного навчання технології особистісно-орієнтованого, розвивального, проблемного навчання, проєктної технології та технології створення ситуації успіху.

Суть ідей особистісно-орієнтованої технології полягає у ствердженні суб’єктної ролі студента, який стає вже не пасивним виконавцем, а активним учасником процесу навчання.

Основні завдання проєктування особистісно-орієнтованого фортепіанного навчання полягають у:

- *вивченні педагогом суб'єктного досвіду студента*: інтересів, прагнень, уподобань, музичних здібностей, самооцінки, знань, умінь та навичок з метою максимального їх розкриття, адже він має допомогти йому стати “проєктувальником індивідуальної траєкторії... особистісного розвитку” [6, с. 34], закласти механізм самореалізації, повного розкриття музично-творчих здібностей, набуття ним власного “Я”.

- *створенні особистісно орієнтованих ситуацій у фортепіанному навчанні* як важливої умови особистісних проявів студентів у розв'язанні навчальних завдань, виявленні помилок, виконавських недоліків тощо. Іншими словами, в таких ситуаціях формується суб'єктний навчально-виконавський досвід майбутнього фахівця з музичного мистецтва;

- *розвитку ініціативи, самостійності, творчої активності студента*;

- *створенні умов для досягнення кожним студентом відповідного успішності*;

- *розвитку рефлексії навчально-виконавської діяльності*, яка спроможна забезпечувати можливість для саморозвитку, творчої самореалізації;

- *створенні на заняттях ситуацій взаємодії, діалогу, співпраці*, які дають можливість студенту виявити ініціативу, творчу активність, самостійність.

Варто зазначити, що протилежною щодо особистісно-орієнтованого підходу є авторитарна позиція педагога з переважанням репродуктивних методів, неусвідомлених студентом виконавських дій. Такий тип навчання не містить особистісно-орієнтовного спрямування, головною метою якого є становлення суб'єктності студента.

Розвивальне навчання – це такий тип навчання, в якому розвиток студента як суб'єкта особистої діяльності є прямою і основною метою. Зміст, принципи та методи навчання спрямовуються на досягнення найбільшої ефективності розвитку його навчально-виконавських можливостей.

Даний тип навчання активізує та забезпечує оптимальні умови для розвитку студента: вміння самостійно осмислити музичний твір, знаходити відповідні рішення проблемних завдань у створенні власної інтерпретації, творчо застосовувати набуті знання в нових умовах тощо.

Система розвивального навчання має спиратись на наступні принципи:

- *збільшення обсягу навчального матеріалу*, розширення репертуару за рахунок більшої кількості музичних творів різних жанрів та стилів. Осягненню обсягу репертуару сприятимуть такі форми роботи як читання з аркуша та ескізне вивчення музичних творів. Розвиваюча дія даного принципу сприятиме збагаченню знань, виконавських навичок студента, поліпшенню процесів музичного мислення, пам'яті, уваги;

- *здійснення навчання на більш високому рівні складності*, що перевершує середній, має дієвий розвивальний ефект та забезпечує поступове досягнення вищого ступеня розвитку;

- *прискорення темпів опрацювання навчального матеріалу* – підвищення інтенсивності його засвоєння; відмова від непомірно довготривалих термінів роботи над музичними творами, установка на оволодіння необхідними виконавськими вміннями і навичками в стислі відрізки часу;

- *відхід від пасивних, репродуктивних способів діяльності*, які, на жаль, мають доволі широке розповсюдження; необхідність такої роботи з музичним матеріалом,

у якій з максимальною повнотою проявлялися б самостійність, творча ініціатива піаніста-виконавця;

- *принцип усвідомлення та осмислення процесу навчання*. Суть цього принципу полягає у розвитку свідомого ставлення з боку студента до фортепіанного навчання, осмислення завдань та власних навчально-виконавських дій. Даний принцип передбачає спрямування педагогічних зусиль на усвідомлення студентом художньої мети, вдумливої роботи над інтерпретацією музичного твору, на мобілізацію слухової уваги, музичного мислення; спонукання до самостійних, творчих пошуків;

- *принцип проблемності* у навчанні передбачає залучення студентів до розв'язання проблемних завдань, створення педагогом проблемних ситуацій. У ході пошукової діяльності студент спрямовує свої зусилля на знаходження необхідних способів виконання музично-виконавських завдань, робить висновки, порівняння. Розвивальна дія такого типу навчання значно підвищується. У ході вирішення проблем у майбутніх учителів музичного мистецтва розвивається пізнавальна активність, самостійність мислення, музичні та творчі здібності. Засвоєні студентом знання, уміння та навички, які він отримав в ході розв'язання проблемних завдань значно міцніші, ніж набуті в умовах традиційного навчання;

- *принцип активності* передбачає активність студента у процесі фортепіанного навчання. Одночасно це вимагає і активності педагога. В основі даного принципу лежить розуміння того, що без активних зусиль з боку студента процес його фортепіанного навчання не матиме відчутних результатів. Оволодіння знаннями, виконавськими уміннями та навичками – це результат його активної діяльності. Звідси випливає, що активність є важливим фактором навчання та розвитку;

- *принцип рефлексії*. Дотримання цього принципу забезпечує безперервне усвідомлення, самоаналіз та самооцінку студентом власної навчально-виконавської діяльності та її результатів. Рефлексія – це шлях до самопізнання, самоорганізації та саморегуляції власного виконання. Рефлексія сприяє розвитку критичного мислення, самостійності, кращого осмислення студентом власного досвіду музично-виконавської діяльності.

- *принцип діалогічної взаємодії та творчої співпраці* педагога зі студентом. Рівноправний діалог стає механізмом саморозкриття індивідуальності майбутнього фахівця, який вчиться самостійно міркувати, відстоювати свої думки, ставити запитання і бути ініціативним. Створення педагогічних ситуацій діалогічної взаємодії є умовою реалізації розвиваючої стратегії фортепіанного навчання.

Важливе значення у підготовці майбутніх фахівців має застосування *технології проблемного навчання*, яка передбачає, з одного боку, моделювання педагогом проблемних ситуацій, формулювання проблемних завдань щодо художнього виконання музичних творів, з другого боку, активну пошуково-творчу, самостійну діяльність студента, який їх розв'язує. Внаслідок цього він набуває нових знань, умінь, опановує відповідні способи виконавських дій.

В умовах проблемного навчання педагог організовує пошук вирішення студентом проблемних запитань, розв'язання проблемних ситуацій, вказує на хибні шляхи, виявляє суть помилок та спрямовує свідому пошуково-творчу діяльність студента, не позбавляючи його самостійності. Метою такого типу навчання є не

тільки засвоєння відповідних знань, виконавських умінь, але й процесу їх отримання.

Особливість проблемного навчання полягає у зміні мотивації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців: провідними мотивами стають пізнавально-спонукальні. При цьому виникає зацікавленість, яка сприяє активізації та ефективності навчально-виконавського процесу. Саме ефективність професійного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва є важливою особливістю даної технології як технології розвивальної освіти.

Досить дієвою є *проектна технологія*. “Під проєктним навчанням студентів розуміють технологію активної самостійної пізнавальної діяльності, яка орієнтована на творчу самореалізацію особистості студента і спрямована на підвищення його професійної підготовки у вищому навчальному закладі” [2, с. 152].

Суть проєктної технології полягає в організації такого типу навчання, коли знання і навички набуваються у процесі виконання проєктів, які дозволяють вирішити ту чи іншу навчально-виконавську проблему в результаті самостійних дій студента з обов'язковою презентацією проєктів. У фортепіанному навчанні проєктом може бути самостійно вивчений твір, або частина твору. Задля його створення він має використовувати набуті знання та навички, активно включитися у пізнавально-пошукову, самостійно-творчу діяльність, здобувати нові знання, знаходити необхідні способи виконання. Таким чином, педагог створює “під час освітнього процесу такі умови, за яких його результатом є *індивідуальний досвід проєктної діяльності*” студента [3, с. 150].

За визначенням Д. Дьюї, – це «навчання через дію» та постійне відкриття.

Актуальність впровадження проєктної технології у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва визначається в тому, щоб навчати їх аналізувати, самостійно здобувати знання, способи художнього виконання музичних творів, здійснювати пошуково-творчу діяльність, адже самостійно здобуті знання найбільш міцніші.

Головна мета *технології створення ситуації успіху* – допомогти студенту відчути радість успіху. Педагог має створити таку ситуацію, дати можливість кожному студенту відчути досягнення успіху, радість від здолання труднощів, відповідних зусиль. Створення ситуації успіху “стає точкою відліку” [3, с. 199] для подальшого професійного розвитку майбутнього фахівця.

З педагогічної точки зору ситуацію успіху створює педагог шляхом поєднання способів і прийомів, які забезпечують успіх, посилюючи оцінний акцент на позитивних моментах навчально-виконавської праці студента. “Педагог повинен піклуватися про те, щоб навчально-виховний процес, який він організовує, містив у собі ситуацію успіху” [3, с. 210]. Тому педагогічно виправданим є створення ситуації успіху для переживання студентом задоволення від процесу й результату фортепіанного навчання.

З психологічної точки зору успіх – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, надіями, або перевершив їх. На базі цього стану формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаги. Водночас успіх – це стимул для подальшого зростання та подолання труднощів.

У сприянні успіху, педагогу доцільно використовувати технологічні операції створення ситуації успіху: здійснення оцінки діяльності студента з точки зору його зусиль та музично-виконавських досягнень; створення психологічної атмосфери радості та схвалення, у якій мають панувати підбадьорливі слова, доброзичлива міміка, позитивний настрій, зняття невпевненості у власних можливостях, розвиток мотивації до успіху.

У **висновках** доцільно зазначити, що в контексті новітніх освітніх тенденцій сучасності щодо вдосконалення змісту і якості навчання, актуальність інноваційного спрямування мистецької освіти майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання є беззаперечною. Визначальним у інноваційній стратегії музичної освіти є впровадження відповідних педагогічних технологій. Розглянуті технології: особистісно-орієнтованого, розвивального, проблемного навчання, проєктна технологія та технологія створення ситуації успіху спрямовані на особистісний розвиток майбутніх фахівців як суб'єктів навчання, здатних до самостійної, пізнавальної діяльності, творчого пошуку, самонавчання та постійного професійного зростання.

Література:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
2. Інноваційні педагогічні технології: посібник / За ред. О.І.Огієнко; Авт. кол.: О.І.Огієнко, Т.Г.Калюжна, Ю.С.Красильник, Л.О.Мільто, Ю.Л.Радченко, К.В.Годлевська, Ю.М.Кобюк. К. 2015. С.152.
3. Освітні технології: Навч.- метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
4. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
5. Український педагогічний словник /За ред. Гончаренко С. К.: Либідь, 1997. 374 с.
6. Shcholokova Olga. Новітні підходи та технології у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін/ Innovative processes in education [Collective monograph] / The monograph is included in scientometric database RSCI . AMEET Sp.zo.o., Lodz, Poland, 2017, S. 238-246.

HRYZOHLAZOVA Tamila.

Innovative direction of the training future teachers of musical art in the process of piano education.

The article updates the innovative direction of professional training of future music teachers. The content and features of the implementation of pedagogical technologies in the process of piano learning are highlighted: technologies of personal-oriented, developmental, problem-based learning, project technology and technology of creating a situation of success.

The essence of the ideas of person-oriented technology is to affirm the subject role of the student, who is an active participant in the learning process. The main tasks of designing personally-oriented piano training are: the teacher's study of the student's subjective experience, the creation of personally oriented situations in piano training, the development of initiative, independence, creative activity of the student, the creation of conditions for each student to achieve the appropriate level of success, the development of educational reflection executive activity, creating situations of interaction, dialogue, and cooperation in classes.

Developmental training is a type of training in which the development of the student as a subject of personal activity is the direct and main goal. The system of developmental education should be based on the following principles: increasing the volume of educational material, carrying out training at a higher level of complexity, accelerating the pace of processing educational material, moving away from passive, reproductive methods of activity, the principle of awareness and understanding of the learning

process, the principle of problem solving, the principle of activity, the principle of reflections, the principle of dialogic interaction and creative cooperation.

The technology of problem-based learning involves, on the one hand, the modeling of problem situations by the teacher, the formulation of problem tasks regarding the artistic performance of musical works, on the other hand, the active search and creative, independent activity of the student who solves them, as a result of which he acquires new knowledge, skills, masters the appropriate methods of executive actions.

The essence of *project technology* is the organization of this type of training, when knowledge and skills are acquired in the process of implementing projects, which allow solving one or another educational and executive problem as a result of independent actions of the student with a mandatory presentation of projects.

The technology of creating a situation of success is aimed at ensuring that the student gets satisfaction from the process and result of his educational and performance activities in the atmosphere of approval created by the teacher, because success is an incentive for further professional growth and overcoming difficulties.

Keywords: innovation, future music teachers, pedagogical technologies of personal-oriented, developmental, problem-based learning, project technology and technology for creating a situation of success, piano training.

References:

1. Dychkivska I.M. (2004), *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii*. Navchalnyi posibnyk. Kyiv, Akademydav. 352 s. [in Ukrainian].
2. O.I.Ohienko, T.H.Kaliuzhna, Yu.S.Krasylynyk et. al (2015) *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: posibnyk*. Kyiv. S.152. [in Ukrainian].
3. O.M.Piekhota, A.Z.Kiktenko, O.M.Liubarska. (2001). *Osvitni tekhnolohii*. O.M.Piekhota (Ed.). Kyiv, A.S.K. 256 s. [in Ukrainian].
4. Sysoieva S.O. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh*. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv, VD «EKMO». 324 s. [in Ukrainian].
5. Honcharenko S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk*. Kyiv, Lybid, 374s. [in Ukrainian].
6. Shcholokova Olga. *Innovative processes in education [Collective monograph] / The monograph is included in scientometric database RSCI. AMEET Sp.zo.o., Lodz, Poland, 2017, S. 238-246.*

Методологічні підходи у формуванні виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів

Розглядається проблема формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів, досліджуються актуальні для сучасної виконавської підготовки в системі мистецької освіти методологічні підходи: діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний. Встановлено, що реалізація в освітньому процесі мистецьких навчальних закладів концептуальних положень зазначених методологічних підходів дозволяє оптимізувати формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів. Діяльнісний підхід передбачає особливу організацію навчально-виконавської діяльності в напрямку саморозвитку та всебічного розкриття виконавського потенціалу кожного учня; особистісно-орієнтований – слугує ефективним засобом самоактуалізації особистості, усвідомлення власної неповторності та неповторності майбутніх педагогів-музикантів у виконавській діяльності; компетентнісний – дозволяє студентам розвивати певні універсальні та уніфіковані музично-виконавські компетенції, необхідні для успішної професійної діяльності та конкурентоспроможності на світовому ринку праці.

Ключові слова: виконавська майстерність, майбутні педагоги-музиканти, методологічні підходи

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У майбутньому головною місією теперішніх студентів мистецьких ЗВО буде здійснення максимально ефективних впливів засобами музичного мистецтва на становлення особистості школяра як людини культури. Однак, сьогодні на заваді у реалізації цієї місії стоїть регресуюча тенденція у виконавській активності вчителів музичного мистецтва: на сучасному етапі функціонування загальної шкільної освіти «живе» виконання, що дозволяє педагогічно скеровувати процес музичного сприймання школярів, оптимізувати їхній художньо-творчий розвиток, забезпечувати глибоке пізнання музичного мистецтва, налагоджувати творчу взаємодію – дедалі стає великою рідкістю. Це відбувається з низки суперечливих соціально-економічних причин: з одного боку, процес підготовки й зростання педагога-музиканта є дуже складним, а з іншого – в суспільстві спостерігається недостатня повага до представників цієї професії, фінансова винагорода за їхній труд неадекватно низька; фахові вимоги до вчителів музичного мистецтва (зокрема, до рівня виконавської майстерності), що зумовлені поліфункціональністю та значущістю їхньої професії, є вкрай високими й разом з тим процес виконавської підготовки у ЗВО має слабку орієнтацію на їхню майбутню педагогічну діяльність, а шляхи вдосконалення формування виконавської майстерності розроблені недостатньо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у теоретичних та практичних ракурсах висвітлені в працях В.Бутенко, Г.Ніколаї, О.Отич, Г.Падалки, О.Рудницької, Т.Смирнової, О.Щолокової та ін. Проблему формування виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей досліджували: В.Белікова, Є.Гуренко, Л.Гусейнова, Ю.Капустін, Н.Корихалова, Лу Тао,

¹ Холоденко Вікторія Олександрівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0002-3122-116X>

Я.Мільштейн, З.Тальберг, Г.Ципін та ін. Виконавська майстерність майбутніх педагогів-музикантів розуміється дослідниками як інтегральна властивість особистості, що передбачає: досконале володіння вміннями та навичками гри на музичному інструменті, вільне й творче їх використання у власній виконавській діяльності, високий рівень виконавської компетентності, багатство та глибину духовного світу, що втілюється у створенні яскравих особистісних інтерпретацій музичних творів, які дозволяють досягати максимального художнього впливу на становлення особистості дитини та реалізовувати багато інших педагогічних завдань [5, с. 51-52].

Мета дослідження – висвітлення актуальних для сучасної виконавської підготовки в системі мистецької освіти методологічних підходів, що дозволяють оптимізувати формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів на основі діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Діяльнісний підхід* є базисним у виконавському зростанні студентів-музикантів, адже діяльність є інтегруючою основою психічних властивостей і функцій особистості. Від розвитку умінь людини здійснювати різні види діяльності залежать склад і функціонування її здібностей, характер, міжособистісні стосунки та якості [5, с. 140].

Ідею «навчання через діяльність» вперше було обґрунтовано американським вченим Д.Дьюї й надалі всебічно розвинуто радянськими психологами Л.Виготським, О.Леонтьєвим, С.Рубінштейном. За Л.Виготським, сутністю діяльнісного підходу є організація та управління цілеспрямованою навчально-виховною діяльністю учня в загальному контексті його життєдіяльності, що ґрунтується на спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розумінні сенсу навчання і виховання, значення особистісного досвіду в становленні суб'єктності учня [11].

На думку О.Леонтьєва, процес навчання – це завжди процес оволодіння діяльністю: предметно-практичними чи розумовими діями. Головним у цьому процесі є не накопичення знань, умінь і навичок у вузькій предметній галузі, а становлення особистості під час діяльності у предметному світі. Вчений наголошує, що в процесі діяльності відбувається становлення свідомості людини і її особистості в цілому, саме через діяльність і в процесі діяльності людина стає самою собою. Завдяки активній діяльності людини у світі, відбувається її самовизначення в системі життєвих відносин, саморозвиток і самоактуалізація її особистості. Для О.Леонтьєва концептуальною основою діяльнісного підходу є відкриття перед людиною всього спектру можливостей та створення у неї установки на вільний але відповідальний і обґрунтований вибір тієї чи іншої можливості або пошук нових можливостей, що не передбачені досвідом людини та її соціального середовища. Принципово важливим для нас у розумінні функціонування діяльнісного підходу в освіті та, зокрема, особливостей його застосування для формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів, є твердження науковця, що діяльнісний підхід не є сукупністю освітніх технологій або методичних прийомів. Він є філософією освіти, методологічним базисом, на якому будуються різні системи розвивального навчання або освіти зі своїми конкретними технологіями, прийомами та теоретичними особливостями [12].

З точки зору С.Рубінштейна, діяльнісний підхід ґрунтується на єдності свідомості та діяльності, де дія є вихідною «клітинкою», «одиницею» психічного розвитку. Науковець відзначає, що суб'єкт у своїх діях не лише виявляється: він в них твориться і визначається. Те, що він робить, дозволяє з'ясувати ким він є; напрямок його діяльності дозволяє не лише його визначати, а й формувати [14].

Для визначення методологічного значення діяльнісного підходу в формуванні виконавської майстерності інтерес становлять також сучасні дослідження, в яких суттєво поглиблено та розширено розуміння його змісту. Сутністю сучасної діяльнісної теорії навчання є її зумовленість життям людини та її потребами; основою – три принципові положення: 1. кінцевою метою навчання є формування способу дій; 2. спосіб дій може бути сформований лише у результаті спеціально організованої навчальної діяльності; 3. механізмом навчання є не передавання знань, а керівництво навчальною діяльністю. Діяльнісний підхід використовується як інтегрована педагогічна технологія, що об'єднує наступні компоненти навчального процесу: предметну діяльність з навчальної дисципліни, вчення і викладання. Центральною категорією діяльнісного підходу є суб'єктивна індивідуальна діяльність учня – процес самопроєктування власного вчення і пізнання. Діяльнісний зміст освіти полягає у просуванні учня від діяльності з освоєння реальності до внутрішніх особистісних наробень, а далі – до освоєння культурно-історичних досягнень. При цьому навчальний матеріал перестає бути предметом засвоєння і починає функціонувати як освітнє середовище у самостійній діяльності учня. Діяльність зі здобуття освіти набуває особистісної значущості для учня [5].

Як справедливо стверджує А.Кирилліна, людина засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення світу, формує і вдосконалює особистісні якості лише через власну діяльність. Відтак, діяльнісний підхід передбачає педагогічну організацію інтенсивної з поступовим ускладненням діяльності, в якій особистість стає суб'єктом, а точніше, господарем власної життєдіяльності: ставить мету, розв'язує завдання, несе відповідальність за результати. Діяльнісний підхід – це суб'єктноорієнтована організація та керівництво педагогом діяльністю учня при розв'язанні спеціально організованих навчальних завдань різної складності й проблематики, що спрямовані на розвиток різних видів компетентностей учня і його самого як особистості [3].

На провідну роль діяльності в процесі становлення особистості учня вказує також Лу Тао. Дослідниця відзначає, що сутністю діяльнісного підходу є спеціальна організація та управління навчально-виховною діяльністю учня у напрямку його саморозвитку, самореалізації та становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності. На думку Лу Тао, яку поділяємо і ми, діяльнісний підхід є необхідною умовою, доцільною основою та ефективним засобом формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів [5, с. 146-147].

Реалізація діяльнісного підходу в формуванні виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів відбувається через спеціальну організацію виконавської діяльності, метою та змістом якої є всебічне розкриття виконавського потенціалу кожної особистості. Спрямованість на розвиток індивідуальності через суб'єктивний досвід самостійної та особистісно-значущої діяльності поглиблюють вплив діяльнісного підходу на формування виконавської майстерності та складають

сутність ще одного ефективного методологічного підходу – *особистісно-орієнтованого*.

Підвалини сучасної особистісно-орієнтованої концепції закладено психологами-гуманістами К.Роджерсом, А.Маслоу, В.Франклем та ін., які вважали, що виховання буде повноцінним лише тоді, коли школа стане лабораторією для відкриття унікального «Я» кожної особистості. Надалі ідеї особистісно-орієнтованого підходу отримали розвиток у працях українських дослідників І.Бега, І.Зязюна, О.Савченко та ін., що розуміли виховання як суб'єкт-суб'єктний процес. Сучасні вчені продовжують розвивати ідеї особистісно-орієнтованого навчання, надаючи його концептуальним положенням актуальних рис. Так, особистісно-орієнтований підхід розглядається, як методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що завдяки опорі на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечує й підтримує процеси самопізнання і самореалізації особистості дитини, розвиток її неповторної індивідуальності. Застосування особистісно-орієнтованих технологій сконцентроване на унікальній цілісній особистості зростаючої людини, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях [5].

З точки зору В.Серікова, існує лише один спосіб реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні – це побудова особистісно-орієнтованої ситуації, яка перетворить навчання на сферу самоствердження особистості. Особистісно-орієнтована ситуація трактується вченим, як особливий педагогічний механізм, що формує для вихованця нові умови, які трансформують його звичну життєдіяльність, вимагаючи рефлексії, осмислення та переосмислення поточної ситуації, створення нової моделі поведінки. Відтак, особистісно-орієнтованим слід вважати навчання спрямоване не на формування особистості із певними властивостями, а на створення умов для повноцінного виявлення й розвитку особистісних функцій вихованців [3].

Цікавою в контексті вищої мистецької освіти й, зокрема, у формуванні виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів, є розробка концептуальних положень особистісно-орієнтованого підходу, згідно з якими, особистість – це людина культури. Вона вільна та здатна до самовизначення у світі культури; вона гуманна – в ній любов до людей та всього живого поєднується милосердям, добротою, альтруїзмом, здатністю до співпереживання, готовністю прийти на допомогу, розумінням цінності й неповторності кожної людини, вмінням виявляти терпимість і доброзичливість до всіх людей тощо; вона духовна – спроможна на духовне пізнання, самопізнання, рефлексію тощо; вона творча – здатна до варіативного мислення, має постійні сумніви, не йме на віру, бажає творчості. Відтак, виховання людини культури є головною метою освіти. При цьому освіта є частиною культури, а культура середовищем, що формує й живить особистість. Дитина є суб'єктом життя, що здатен до культурного саморозвитку, а педагог – посередником між дитиною і культурою. Освіта є культурним процесом, основою духовності, школа – цілісним культурно-освітнім простором, а творчість – способом розвитку людини в культурі [7].

Як відзначає О.Рудницька, особистісна зорієнтованість мистецької освіти виявляється в її спрямованості на формування соціально-значущих якостей, які у навчально-виховному процесі віддзеркалюються через пізнання предметного світу,

культуру спілкування і потребу в освіті. На думку О.Рудницької, яку поділяємо і ми, послідовне формування особистості як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку є сутністю функціонування особистісно-орієнтованого підходу в мистецькій освіті [8].

Л. Гаврилова підкреслює, що особистісно-орієнтований підхід має принципове значення в професійному становленні майбутнього педагога-музиканта, адже він спрямований на створення відповідних умов для природного процесу його саморозвитку та самореалізації, формування фахово важливих якостей і практичних навичок вчителя-професіонала. Особистісно-зорієнтована освіта базується на ставленні до особистості як до унікального явища, а це спонукає до врахування в процесі навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва їхніх суб'єктивно-типологічних особливостей: емоційності, артистизму, емпатії, комунікативності, швидкої реакції, сугестивності, вольових та організаційних якостей тощо [1].

Про визнання права кожної особистості на власну неповторність та унікальність, на якому ґрунтуються установки особистісно-орієнтованого підходу, зауважує й Т.Кротова. Дослідниця стверджує, що взаємопов'язана сукупність цих установок виявляється в певному ставленні педагога до учня, певній організації педагогічної взаємодії, співробітництві та співтворчості учасників педагогічного процесу. Схожі погляди висловлює А.Плігін, який вважає головною особливістю особистісно-орієнтованого підходу те, що не учень підлаштовується під сформований навчальний стиль вчителя, а вчитель, володіючи різноманітним технологічним інструментарієм, погоджує свої прийоми і методи роботи з пізнавальним стилем учня. В музично-виконавській підготовці особистісна орієнтація зумовлює такий характер діяльності, за якого активізується особистісно-сміслова сфера учня, вираження суб'єктивного ставлення до творів мистецтва, осмислення власних індивідуальних реакцій, без яких неможливо досягнути художньо-образну сутність музичного твору. Музично-виконавська діяльність із використанням особистісно-орієнтованого підходу перетворюється на могутній виховний засіб, який впливає на різні аспекти емоційної, інтелектуальної та вольової сфери особистості [4].

Отже, застосування особистісно-орієнтованого підходу як спеціального виду освіти, основою якого є: створення певної освітньої системи, що «запускає» механізми функціонування й розвитку особистості, розкриття індивідуальності кожної людини через самостійну і значущу для неї діяльність, виявлення й становлення її особистісного потенціалу через власний суб'єктивний досвід – слугує дієвим засобом особистісної самоактуалізації, реалізації власної неповторності та унікальності майбутніх педагогів-музикантів у виконавській діяльності, а отже, сприяє формуванню їхньої виконавської майстерності.

Методологічним підґрунтям та навігатором у модернізації сучасної виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів можна вважати *компетентнісний підхід*. Він відповідає мінливим вимогам сьогодення та орієнтований не лише на становлення особистості, а й на формування конкретних уніфікованих здатностей до здійснення певної професійної діяльності, що забезпечують затребуваність фахівця на ринку праці у будь-якій країні [13]. Компетентнісний підхід передбачає відбір змісту професійної освіти у відповідності з потребами особистості й, разом з тим, спрямовує її розвиток на

досвід інноваційної й успішної професійної діяльності у конкретній галузі. Крім того, компетентнісний підхід має тісні взаємозв'язки із іншими підходами: з діяльнісним – адже може бути реалізований лише в діяльності, в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій, та особистісно-орієнтованим – бо потребує перетворення змісту освіти з моделі для «всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти [3].

Концептуальні положення компетентнісного підходу були розроблені ще у 60-ті роки ХХ століття. Вони розвивались, трансформувались, але за своєю суттю й до сьогодні залишились незмінними. Компетентнісний підхід в освіті розглядається науковцями як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, вибору змісту освіти, організації освітнього процесу, оцінки результатів освіти. Компетентнісний підхід передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі освіти: якість освіти, здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізацію, самореалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності учня. Метою реалізації компетентнісного підходу в професійній освіті є формування компетентного фахівця, що володіє всіма необхідними компетентностями у професійній діяльності [5].

Варто відзначити, що у ХХІ столітті формування певних фахових компетентностей на різних рівнях і ступенях освіти є обов'язковою умовою розвитку галузі професійної підготовки у ЗВО. Адже на сучасному ринку праці конкурентоспроможними стають фахівці, що здатні до постійного самовдосконалення та комплексного розв'язання різноманітних проблем життєдіяльності [10].

Питання функціонування компетентнісного підходу в сучасних ЗВО досліджують Н. Кичук, О. Пометун, Дж. Равен, Г. Селевко та ін., зокрема, мистецьких – С. Булгакова, С. Грозан, Н. Гуральник, Л. Масол, Г. Падалка та ін. Вчені розглядають «компетентнісний підхід» як методологічну основу оновлення змісту, цілей, якості вищої освіти та розуміють як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних, надпредметних) і предметних компетентностей особистості. Так, Г.Малик стверджує, що сутністю компетентнісного підходу є спрямованість освітньої діяльності на формування у майбутніх фахівців ключових і професійних компетенцій, які уможливають поліфункціональність, поліпредметність, культуродоцільність та ефективність виконання життєво та професійно значущих завдань [6]. Н.Кичук вважає, що компетентнісний підхід сьогодні є одним з найбільш важливих способів керівництва якістю підготовки майбутнього фахівця, який самостійно мислить та ефективно діє. Завдяки тому, що компетентнісний підхід функціонує як метод моделювання та проектування результатів підготовки, утворюється можливість повному осмислити й оцінити якість підготовки фахівця в сучасних умовах, зорієнтувати діяльність випускників на різноманітність професійних ситуацій [13].

Впровадження компетентнісного підходу в освіту передбачає зміщення акцентів: з процесу діяльності на її результат, з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі урахування реальної затребуваності навчальних досягнень випускника школи в суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам мінливого ринку праці й мати

сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі [3].

Застосування компетентнісного підходу в підготовці майбутніх педагогів-музикантів диктує свої особливі вимоги як до структури, рівня й змісту навчального процесу, так і до особистості вчителя музики [13]; забезпечує інтеграцію мотиваційно-ціннісних та когнітивних складових навчального процесу в межах парадигми особистісно-орієнтованої освіти, задаючи у розвитку особистості практикоорієнтовану спрямованість, за якої особистісні функції формуються завдяки взаємодії суб'єктів навчального процесу з реальними об'єктами навколишньої дійсності [12]; спрямовує на вдосконалення шляхом формування фахової компетентності як компоненту професійності, що складається з особистісних характеристик, теоретичних знань та практичних здатностей у сфері професійної діяльності [9]; передбачає формування музичних компетенцій, як необхідного комплексу знань, навичок, відносин та досвіду, що дозволяють сформувати готовність до самореалізації у музично-освітній діяльності та її реалізувати [2].

Отже, результатом використання компетентнісного підходу в мистецьких ЗВО є формування професійної компетентності особистості як сукупності фахових компетентностей. Компетентності педагога-музиканта складаються з компетенцій, які, з одного боку, є наперед заданими освітніми вимогами, в яких відображена кваліфікаційна характеристика учителя музичного мистецтва, а з іншого – сукупністю набутих, розвинутих, сформованих та інтегрованих в процесі музичного навчання здібностей, знань, умінь, навичок та якостей, що дозволяють здійснювати успішну музично-педагогічну діяльність [13]. Базисом професійної компетентності педагога-музиканта є музично-виконавська-компетентність, високий рівень якої є основою виконавської майстерності.

Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва формується у виконавській діяльності. Впровадження компетентнісного підходу в фортепіанно-виконавську підготовку студентів дозволяє розв'язати її сучасні завдання: з одного боку, чітко сформулювати цілепокладання і визначити актуальний зміст ключових спеціальних компетенцій, з іншого – виявити й конкретизувати зміст освіти, визначити необхідні форми організації і умови оптимізації освітнього процесу, використати різні системи оцінки освітніх результатів учнів. В процесі інструментально-виконавської підготовки у ЗВО майбутні педагоги-музиканти мають набути спеціальних компетенцій, а саме: вміння аналізувати музичні твори різних форм, жанрів і стилів; виконувати на професійному рівні різні музичні твори перед аудиторією різних вікових груп; володіти конкретними методиками у галузі фортепіанної педагогіки [13].

В інструментально-виконавській підготовці студентів компетентнісний підхід надає навчальному процесу практико-орієнтовану спрямованість: орієнтація на досягнення запланованих результатів, об'єднує в єдине ціле відповідні знання, вміння, практичний досвід та особистісні якості, забезпечуючи у такий спосіб продуктивний професійний саморозвиток майбутнього фахівця. Застосування компетентнісного підходу в інструментально-виконавській підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва передбачає: розкриття суб'єктивного досвіду, становлення особистісної позиції та відповідального ставлення студента до предмету діяльності; розвиток його особистісних і професійних якостей; суб'єкт-

суб'єктну комунікацію учасників музично-педагогічного процесу; практичну реалізацію його виконавського потенціалу; активізацію та актуалізацію механізмів саморозвитку в професійній сфері [10].

Застосування компетентнісного підходу в формуванні виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів дозволяє: встановити та розвинути взаємозв'язки особистості, освіти та професії; здійснити відбір змісту професійної освіти відповідно як до потреб особистості, що розвивається, так і до актуальних професійних вимог, зумовлених особливостями сучасної музично-педагогічної практики; спрямувати формування виконавської компетентності на досконале володіння інструментом задля забезпечення максимального художнього впливу на становлення особистості дитини та реалізації багатьох інших педагогічних завдань [13].

Висновки. Отже, реалізація в освітньому процесі мистецьких ЗВО концептуальних положень діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, підходів є необхідною умовою оптимізації сучасної виконавської підготовки майбутніх педагогів-музикантів та вдосконалення процесу формування їхньої виконавської майстерності. *Діяльнісний підхід* забезпечує спеціальну організацію навчально-виконавської діяльності у напрямку саморозвитку та всебічного розкриття виконавського потенціалу кожного студента; *особистісно-орієнтований* – слугує дієвим засобом особистісної самоактуалізації, реалізації власної неповторності та унікальності майбутніх педагогів-музикантів у виконавській діяльності; *компетентнісний* – дозволяє сформувати в студентів певні універсальні та уніфіковані музично-виконавські компетентності, що потрібні для успішної професійної діяльності та конкурентоспроможності на світовому ринку праці.

Література:

1. Гаврілова Л.Г. (2015) Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 656 с.
2. Грозан С. (2014) Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації / Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка / Серія: Педагогічні науки. Вип. 132. С. 282-285
3. Загальні поняття про компетентнісний (діяльнісний) підхід в освіті (2014). Науково-методичні засади впровадження державного стандарту початкової загальної освіти // Навчальне видання «Проектування та проведення уроку в початкових класах на засадах компетентнісного (діяльнісного) підходу» / Журн. «Початкове навчання та виховання» Х.: Вид. група «Основа», 2014. Вип. 8 (128). 127, [1]с.
4. Кротова Т.Ф. (2004) Становлення і розвиток інтересу до музичного виконавства у старшокласників на основі особистісно-орієнтованого підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». К., 22с.
5. Лу Тао. (2019) Формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в процесі фортепіанного навчання у педагогічних університетах України. Дис. ... канд. пед. наук / 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – НПУ імені М.П. Драгоманова, К., 322с.
6. Малик Г.Д. (2017) Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті. Ів-Франківськ.: ІФНТУНГ, [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.nung.edu.ua/files/attachments/2_competence.pdf
7. Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: кол. монографія (2008), В.П.Андрущенко, Н.О.Лівійська, Б.І.Корольов та ін.; АПН України; Ін-т вищої освіти. К.: Педагогічна думка. 2008. 254с.
8. Рудницька О.П. (2005) Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 360с.

9. Світайло С.В.(2014) Компетентнісна підготовка викладача музичного мистецтва / Зб. мат. Міжн. наук.-практ. конф. «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття» К.: Київський ун-т ім. Б.Грінченка, С. 670-675
10. Холоденко В.О. (2022) Компетентнісний підхід у вищих навчальних закладах: деякі теоретичні аспекти освітньої парадигми / Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, Вип. 204. С. 269-274
11. Vygotsky L.S. III(2020)Educational Psychology. Boca Raton: CRC Press. 416p. DOI 10.4324/9780429273070 ISBN9780429273070
12. Leont'ev A. (1978) Activity, Consciousness, and Personality. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>
13. Lu Tao. (2018) A competency approach as a methodological basis in the formation of performing skills in future Music teachers and musicians from China / Intellectual Archive. – Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). (July/August). Vol. 7. No. 4. PP. 88–96. DOI 10.32370/2018_07_88 ISSN 1929-4700
14. Rubinstein S.L.(2012) Basics of general psychology. Marshal: Singapore, 480p.

KHOLODENKO Viktoriya.

Methodological approaches in the formation of performance skills of future teachers-musicians.

The manuscript examines the problem of forming the performance skills of future music teachers, researches relevant methodological approaches for modern performance training in the system of art education, which allow optimizing the formation of performance skills of future music teachers: activity-based, personality-oriented, competence-based.

A regressive trend in the performing activity of music teachers and certain socio-economic contradictions that cause it are revealed: 1. the complexity of the training process, the growth of a teacher-musician and, at the same time, insufficient respect in society for representatives of this profession, inadequately low financial remuneration for their work ; 2. extremely high professional requirements for music teachers (in particular, the level of performance skills), due to the multi-functionality and importance of their profession and, at the same time, the weak orientation of the process of performance training in higher education institutions to their future pedagogical activity, insufficient development of ways to improve the formation performance skills.

It has been established that the performing skill of future music teachers is understood by the researchers of the professional training of students of art majors as an integral property of the personality, which implies: perfect mastery of the skills and abilities of playing a musical instrument, free and creative use of them in one's own performing activities, a high level of performing competence, wealth and the depth of the spiritual world, which is embodied in the creation of bright personal interpretations of musical works, which allow to achieve the maximum artistic influence on the formation of the child's personality and to realize many other pedagogical tasks.

We came to the conclusion that a necessary condition for optimizing the modern performance training of future music teachers and improving the process of forming their performance skills is the implementation of the conceptual provisions of activity-oriented, personality-oriented, competence-based approaches in the educational process of artistic higher education institutions. The active approach provides a special organization of educational and executive activities in the direction of self-development and comprehensive disclosure of the executive potential of each student; personal-oriented - serves as an effective means of personal self-actualization, realization of one's originality and uniqueness of future teachers-musicians in performing activities; competency-based - allows students to develop certain universal and unified musical and performance competencies required for successful professional activity and competitiveness in the global labor market.

Keywords: performing skill, future teachers-musicians, methodological approaches: activity-based, personality-oriented, competence-based.

References:

1. Gavrilova L.G. Sistema formuvannya profeslynoyi kompetentnosti maybutnih uchiteliv muziki zasobami multimedynih tehnologiy [System for forming professional competence of future music teachers using multimedia technologies]: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. – Kyiv: NPU Imeni M. P.

Dragomanova. – 2015. – 656s.

2. Grozan S. Kompetentniyi pldhId yak skladova chastina pldgotovki maybutnogo vchitelya muziki do profeslynoyi samorealizatsiyi [A competent approach as an integral part of preparing a future music teacher for professional self-realization] // NaukovI zapiski Kirovogradskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni V.Vinnichenka / SerIya: PedagogIchnI nauki. – 2014. – Vip. 132. – S. 282-285

3. Zagalni ponyattya pro kompetentniyi (dlyalniyi) pldhId v osvIti. Naukovo-metodichni zasady vprovadzhennya derzhavnogo standartu pochatkovoYi zagalnoYi osvIti [General concepts about the competence (activity) approach in education. Scientific and methodological principles of implementation of the state standard of primary general education] // Navchalne vidannya «Proektuvannya ta provedennya uroku v pochatkovih klasah na zasadah kompetentnogo (dlyalnogo) pldhodu» / B-ka zhurn. «Pochatkove navchannya ta viovannya» / Uporyad. Drozhzhina T.V., Gezey O.M. – H.: Vid. grupa «Osnova», 2014. – Vip. 8 (128). – 127, [1]s.

4. Krotova T.F. Stanovlennya I rozvitok Interesu do muzichnogo vikonavstva u starshoklasnikIv na osnovI osobistno-orIentovanogo pldhodu [Formation and development of interest in musical performance among high school students based on a person-oriented approach]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 – «TeorIya ta metodika navchannya muziki I muzichnogo viovannya». – K., 2004. – 22s.

5. Lu Tao Formuvannya vikonavskoYi maysternostI maybutnih pedagogIv-muzikantIv Kitayu v protsesI forteplannogo navchannya u pedagogIchnih unIversitetah UkraYini [Formation of performance skills of future music teachers of China in the process of piano training in pedagogical universities of Ukraine] / Lu Tao: dis. ... kand. ped. nauk / 13.00.02 – teorIya ta metodika muzichnogo navchannya. – NPU Imeni M.P. Dragomanova, K., 2019. – 322s.

6. Malik G.D. Kompetentniyi pldhId u vischiy profeslyniy osvIti [Competency approach in higher professional education] / G.D.Malik. – Iv-FrankIvsk.: IFNTUNG, 2017. https://www.nung.edu.ua/files/attachments/2_competence.pdf

7. Osobistno-orIentovanI tehnologiyi navchannya I viovannya u vischih navchalnih zakladah [Particularly oriented technologies are developed and adopted from higher initial principles]: kol. monografiya / V.P.Andruschenko, N.O.LivIyska, B.I.Korolov ta In.; zag. red. V.P.Andruschenko, V.I.Lugoviy; APN UkraYini; In-t vischoYi osvIti. – K.: PedagogIchna dumka. 2008. – 254s.

8. Rudnitska O.P. PedagogIka: zagalna ta mistetska: navch. poslb. [Pedagogy: general and artistic: teaching. manual] / O.P.Rudnitska. – Ternopil: Navchalna kniga «Bogdan», 2005. – 360s.

9. SvItaylo S.V. Kompetentna pldgotovka vikladacha muzichnogo mistetstva [Competent training of a music teacher] / Zb. mat. MIzhn. nauk.-prakt. konf. «Profeslyna mistetska osvIta I hudozhnya kultura: vikliki HHI stolltitya» (m.KiYiv, 16-17.10.2014r.). – K.: KiYivskiy un-t Im. B.GrInchenka, 2014. – S. 670-675

10. Holodenko V.O. Kompetentniyi pldhId u vischih navchalnih zakladah: deyaki teoretichni aspekti osvItnoYi paradigmi [Competency approach in higher educational institutions: some theoretical aspects of the educational paradigm] // NaukovI zapiski. SerIya: PedagogIchnI nauki. Kropivnitskiy: RVV TsDPU Im. V. Vinnichenka, 2022. – Vip. 204. – S. 269-274

11. Vygotsky L.S. Educational Psychology. – Boca Raton: CRC Press. 2020. 416p. DOI 10.4324/9780429273070 ISBN9780429273070

12. Leont'ev A. Activity, Consciousness, and Personality. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1978. <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>

13. Lu Tao. A competency approach as a methodological basis in the formation of performing skills in future Music teachers and musicians from China / Intellectual Archive. – Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2018. (July/August). Vol. 7. No. 4. PP. 88–96. DOI 10.32370/2018_07_88 ISSN 1929-4700

14. Rubinstein S.L. Basics of general psychology. Marshal: Singapore. 2012. 480p.

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.09

УДК: 378.016:78:159

Лабунець В. М.¹

Формування виконавського стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті інструментального навчання

У статті розглянуто проблему формування виконавського стилю студентів факультетів мистецтв у процесі інструментального навчання. Виконавський стиль майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається через призму принципу цілісності, який відіграє суттєву роль у розробці методики активізації творчої діяльності студентів факультетів мистецтв. Викладені логічні аспекти принципу цілісності, які узгоджено із специфікою музично-інструментальної підготовки, а саме: узгодження із загальним спрямуванням процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; розвиток націленості й здатності до творчих проявів у всіх різновидах інструментально-виконавської підготовки; розширення музичних знань, досвіду сприймання і виконання музики.

Ключові слова: майбутній вчитель музичного мистецтва, інструментальне навчання, виконавський стиль, креативний підхід, принцип цілісності.

Вступ. В освітньому процесі закладу середньої освіти професія вчителя музичного мистецтва посідає особливе місце. Вчитель музичного мистецтва є носієм загальнокультурних духовних та мистецьких цінностей у вихованні молоді, що потребує не тільки педагогічного таланту та майстерності, а й яскраво виражених інструментально-виконавських здібностей та вмінь, ґрунтовної музично-педагогічної підготовки, креативного підходу до організації освітнього процесу, високого рівня загальної та педагогічної культури, розвинутих художніх та естетичних смаків.

Відтак все більшої *актуальності* набуває формування в майбутніх учителів музичного мистецтва індивідуального виконавського стилю та досвіду інтерпретації музичних творів на основі стильового підходу, який найбільш продуктивно здійснюється в умовах інструментально-виконавської підготовки студентів. Одним із напрямів творчого становлення майбутнього вчителя є формування його виконавського стилю, яке пов'язане з розвитком креативності в освітньому процесі ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундамент теорії музичного стилю складають праці Б. Асаф'єва, М. Михайлова, С. Скребкова, а також роботи з питань музичного стилю та музичної інтерпретації В. Медушевського, В. Москаленка, О. Сокола, С. Тишка, Т. Чередниченко та ін. Ще один напрям знаходить відображення в науковій тематиці низки робіт з теорії та історії музичного виконавства А. Малиновської, Я. Мільштейна, В. Рожка та ін., а також у літературних (епістолярних) та науково-методичних роботах видатних музикантів-виконавців, таких як Г. Нейгауз, С. Рахманінов, М. Рубінштейн, Ф. Шопен та ін.

Досліджуючи проблемне поле виконавського стилю в психолого-педагогічній та мистецтвознавчій літературі, особливу увагу привертають наступні аспекти: «стильність гри як критерій виконавства» (М. Давидов); «індивідуальний стиль діяльності музикантів-виконавців» (Ю. Цагареллі); «індивідуальний стиль

¹ Лабунець Віктор Миколайович, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>

виконавської діяльності музиканта-інструменталіста» (Є. Йоркіна); «стильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації» (О. Потоцька); «стиль музиканта-виконавця» (О. Катрич) та ін.

Мета статті – розкрити теоретико-методологічне значення виконавського стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання. Адже виконавська орієнтація на композиторський стиль, як концентрованого вираження його художньої індивідуальності, дозволяє глибоко проникати в задум твору та знаходити відповідні засоби виразності в процесі навчання гри на музичному інструменті.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблему формування виконавського стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання, ми стикаємося з науково обґрунтованою концепцією індивідуального виконавського стилю, яку вперше було запропоновано К. Мартінсенем. Ця концепція, викладена І. Сухленко в кандидатській дисертації, відображала філософсько-культурологічні та фізіолого-психологічні аспекти діяльності піаніста. Відповідно до цієї концепції кожен виконавець належить до певного типу, «... який історія музики застосовує як підрозділ, де стилі творчості, що за останнє століття змінюють один одного в часі, взяті в історичній часовій послідовності: класика, романтика, імпресіонізм, експресіонізм» [11, 2]. З цього приводу Я. Мільштейн писав: «Розуміння індивідуальних стилістичних рис композитора – ось що, перш за все, необхідне виконавцеві. Кожен стиль, кожен рід музичного твору він має усвідомити, відчувти точно й глибоко в індивідуальному вигляді. Він повинен зрозуміти, що кожне стильове утворення має свої особливості, тільки йому притаманні певні форми й риси, і його не можна змішувати з іншими стилями довільно, за своїм бажанням» [9].

У музично-педагогічній та мистецтвознавчій літературі поняття «стильність виконання» або «вірність стилю» розглядаються як максимальне проникнення у стильову специфіку творів композитора, яке є концентрованим зрізом його художньої виразності. Таке виконання характеризується яскравим, точним утіленням у всіх деталях задуму композитора, його розкриття за допомогою необхідних виконавських засобів виразності.

Цікавим є погляд на виконавство, а саме на «виконавський стиль», Г. Орджонікідзе, Він дає характеристику сучасного значення музичної виконавської культури, яка прийшла з епохи Романтизму і мала в пріоритеті роль композитора-творця. Автор зазначає, що серед музичних термінів нема більш невдалого, ніж виконавець. В самому цьому слові пригнічується можливість дії за особистою волею, за особистою ініціативою, заради індивідуальної мети.

На думку Д. Рабиновича, у будь-якого виконання є дві складові: константна та імпровізаційна. Під імпровізаційною розуміють низку особистісних чинників (фізичний стан, настрої, тонус виконавця тощо) і збіг обставин, не пов'язаних з особистістю артиста (акустика залу, якість інструмента, кількість глядачів у залі та їх реакція тощо). Головною і незмінною складовою дослідник вважає психологічну організацію артиста, яка обов'язково виявляється у будь-якому виконанні

Як справедливо зазначає Є. Гуренко, специфічною ознакою виконавства є наявність художньої інтерпретації. Це відобразилось на авторській дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як «вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної

художньої діяльності» [3]. Науковець обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації і спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта. Той факт, що музикант-виконавець має свій індивідуальний стиль, зафіксовано у вислові О. Катрич: «Індивідуальний стиль музиканта-виконавця – це система виразових засобів, що відповідає специфічності його світогляду, зберігає цілісність та функціонує у якості опорного чинника переінтонування різноманітних композиторських стилів» [6].

Виконавська орієнтація на стиль композитора, як концентроване вираження його художньої індивідуальності, дозволяє глибоко проникати в задум твору та знаходити відповідні засоби виразності у процесі навчання гри на музичному інструменті. Розглянемо деякі аспекти використання стильового підходу в системі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Певні властивості стилю дозволяють зосередити увагу на тих цілях, завданнях та умовах музично-педагогічного процесу, які орієнтують на пізнання та виконавську реалізацію стилю композитора. Система фахової підготовки формування таких якостей ускладнюється тим, що до ЗВО вступають студенти з різним рівнем інструментально-виконавської підготовки, який часто не відповідає сучасним вимогам до виконавської діяльності студента. Відтак вже з першого курсу викладачу необхідно приділяти значну увагу інтерпретації музичних творів на основі жанрово-стильового підходу.

Жанрово-стильова сторона інтерпретації музичних творів була ретельно розглянута О. Щербініною, яка визначила інтерпретаційний процес як презентацію художньо-музичного образу, створеного композитором, шляхом своєрідного особистісного декодування виконавцем композиторського задуму [13]. На думку В. Холопової, стиль є такою ж давньою, потужною і невід'ємною від мистецтва категорією як жанр. Ці обидва терміни мають семантикоутворювальне значення, де жанр спрямований на фіксацію типового, а стиль – оригінального. Опановуючи мистецтво у стильовій площині, майбутні викладачі усвідомлюють ієрархічність, багаторівневість стилю у таких його вимірюваннях, як: узагальнений рівень (високий, середній, низький), національна школа, «жанровий», виду музики або образотворення, творчої особистості, одного – епохального – твору. Отже, у сприйманні стилю важливим є його історичний контекст, тенденція до зміни змісту у різні часи, зокрема, рухання від стильової множинності до індивідуалізації нових цілісних художніх систем.

О. Коннов, досліджуючи історичну динаміку художнього стилю, звертає увагу на домінанти стилю, відповідно, розширюючи номінативний список стилю до трансцендентності, символічності, симулятивності, іманентності [13], що допомагає студентам аналізувати твори сучасного мистецтва, відчувати зв'язок між стильовими ознаками твору та його духовним змістом. У своєму дослідженні Л. Вахтель під поняттям індивідуального виконавського стилю розуміє «індивідуальну виконавську техніку (сукупність індивідуальних виконавських прийомів) у взаємозв'язку з пізнавальною, емоційно-вольовою і духовною активністю, яка підвищує якість інтерпретації музичного твору». Також дослідниця виокремлює компонентну структуру «базового виконавського комплексу», до якої входить пізнавальна, творча та технічна активність виконавця.

Виконавський стиль майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розглядаємо як індивідуальну художньо-виконавську майстерність, що розкриває його технічну, художньо-образну й духовну унікальність та взаємодіє з власною пізнавальною та творчою активністю, спрямованою на процес художньої інтерпретації виконуваних музичних творів.

Одна з основних якостей, що входить до комплексу інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, полягає в умінні ясно і повно, у всій цілісності уявити твір музичного мистецтва. Дане вміння необхідно вчителю музичного мистецтва, оскільки його професійна діяльність передбачає поєднання функцій музиканта-виконавця і музикознавця-інтерпретатора. Учитель має досягнути форму і зміст музичного твору, виконати його згідно з задумом автора, роз'яснити учням його художній смисл. Саме цілісне уявлення про музичний твір є головною передумовою успішного звукового втілення твору і переконливого педагогічного пояснення його будови і сенсу. Стає зрозумілим, що формування цілісного уявлення про музичний твір є важливою проблемою фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в закладах вищої освіти.

Змістове наповнення інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в аспекті формування виконавського стилю розуміється у значенні створення індивідуальної художньої версії реалізації авторської змістовної концепції виконання музичних творів. Ступінь художньо-мовленнєвої виразності відтворення змісту музичного твору у різних версіях музичного втілення виявляється різною – вона залежить від творчого задуму музиканта, від його психофізичних особливостей, естетичних переваг та опанування виконавським професіоналізмом.

Про варіантну множинність інтерпретацій говорить той факт, що кожен студент – інструменталіст – майбутній вчитель музичного мистецтва має своє індивідуальне бачення музичного твору. Будь-яке виконання твору є індивідуальним, кожен може виконувати один і той самий музичний твір з найбагатшим різноманіттям технічних та музичних ефектів й виконувати його кожного разу по-різному.

Виконавська майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає уміння створити цікаву, неповторну, виключно індивідуальну інтерпретацію музичного твору. В музикознавстві термін «інтерпретація» у всіх своїх відтінках визначається як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання:

- активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С. Фейнберг);
- виконавська або авторська концепція стосовно таких виражальних засобів як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування (С. Мальцев);
- процес, що є похідним від двох чинників (виконавець як суб'єкт та об'єктивні умови: голос, інструменти, зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми суспільного музикування) і визначає кінцевий результат – створення виконавського тлумачення, яке втілюється в низці конкретних одноразових виконань. Інтерпретація у вузькому розумінні пов'язана з виконанням твору, а в широкому – зі сприйняттям будь-якого твору мистецтва (Н. Корихалова);

- художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яке зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується (В. Белікова). Л. Мазель зазначає, що сила інтерпретації вимірюється, перш за все, плідністю поєднання художнього і технічного, її цінністю й змістовністю.

Стиль стає підґрунтям, в межах якого інтерпретатор має здійснювати власні пошуки ефективних виконавських технологій реалізації авторського задуму. Усвідомлення стильових особливостей композитора дає можливість виконавцю проявляти власну творчу ініціативу у процес реалізації художнього змісту музики. І. Хатенцева визначає художньо-інтерпретаційні межі виконання, та наголошує на єдності продуктивного і репродуктивного начал виконавського процесу.

У процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва конкретні рекомендації щодо виявлення властивостей певного індивідуального виконавського стилю розкривають, перш за все, його нормативний бік, у той час, як ціннісна його складова, котра завжди пов'язана з особистістю студента, залишається таємницею. Зважаючи на те, що до закладу вищої освіти вступають студенти з різним рівнем інструментальної підготовки, який часто не відповідає сучасним вимогам до виконавської діяльності фахівця, вважаємо за необхідне вже з першого курсу приділяти увагу інтерпретації музичних творів на основі стильового підходу.

Методика навчання гри на музичному інструменті має ґрунтуватися на принципах цілісності та єдності мети з урізноманітненням методів їх досягнення, а також творчої інтерпретації стильової виконавської норми, що передбачає поступовість і спрямовує на те, що всі етапи навчання можуть бути досить умовними, тобто поєднуватись у процесі розуміння музики або діяти синхронно. З урахуванням даних особливостей етапи поділяються таким чином: на першому і другому передбачається формування «стильового чуття» і «стильового мислення», а на третьому – реалізація «стильової творчості».

Одним із значних чинників у визначенні стильових пріоритетів студента-інструменталіста є його репертуар. Кожен музикант добирає твори для виконання, передовсім, за своїми індивідуальними смаками й уподобаннями. І якщо статистично проаналізувати репертуар музиканта-інструменталіста, отримаємо максимально достовірні дані про його художньо-естетичні погляди, а отже, і про його виконавський стиль. Власне, репертуар – це одна з надійних інформацій, на яку можна спиратися у дослідженні індивідуального виконавського стилю, оскільки інші особливості, зокрема інтерпретація, звукоутворення, технічна оснащеність, залежать не тільки від самого виконавця, а й від реципієнта, який сприймає й оцінює ці особливості.

Методологічні умови інструментально-виконавського навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачають:

- використання всього арсеналу духовних ресурсів особистості, у виклику психологічного стану готовності виконавця до пошуку «художнього відкриття» музичного твору;

- ознайомлення з різними виконавськими інтерпретаціями, у тому числі «перевиконання» педагогом рекомендованого твору та «обігривання» його в найрізноманітніших концертно-товариських умовах виступу;

- опору на комплексну систему знань, які освоюються в циклі обов'язкових музичних, гуманітарних та мистецтвознавчих дисциплін у процесі підготовки твору мистецтва до публічного показу;

- проведення «творчого експерименту» – демонстрація твору залежно від орієнтації на тип аудиторії [1].

У процесі формування виконавського стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва методи занять в інструментальному класі мають бути науково обґрунтовані, а не виникати виключно з інтуїції викладача. Творча праця викладача ґрунтується на глибоких музично-наукових знаннях, плановості, виборі перспективних ефективних методів, які вдосконалюють навчання гри на музичному інструменті. Проблема цілісності в контексті становлення музиканта-педагога також являє собою досить складну структуру. Для того, щоб принцип цілісності міг відігравати суттєву роль у розробці методики активізації творчої діяльності студентів необхідно виразити його через такі логічні аспекти, які узгоджено із специфікою музично-інструментальної підготовки. До них відносяться:

- узгодження із загальним спрямуванням процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва;

- розвиток націленості й здатності до творчих проявів у всіх різновидах інструментально-виконавської підготовки;

- розширення музичних знань, досвіду сприймання і виконання музики.

Таким чином, індивідуальний виконавський стиль майбутнього вчителя музичного мистецтва охоплює його виконавський світогляд, що проявляється в сукупності ознак як виражальних та технічних засобів музично-виконавської інтерпретації твору, так і артистизму (розкриття художнього образу музичного твору, відтворення мімічних та сценічних рухів, збереження внутрішньої свободи тощо).

Висновки. Формування індивідуального виконавського стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає поступовість упровадження інструментально-виконавських завдань в освітній процес з послідовним їх ускладненням, що зумовлено переходом на новий етап професіоналізації майбутніх фахівців. Зростання професійного рівня й удосконалення виконавської майстерності студентів невід'ємні від процесу розвитку всіх складників структури виконавського стилю. Викладена інформація статті не в повному обсязі розкриває усі аспекти поставленої проблеми. Вона може слугувати основою для подальшого вивчення індивідуального виконавського стилю студента-інструменталіста, адже за її межами залишився розгляд професійних якостей означеного феномена, специфіки їх розвитку під час роботи над музичним твором та прояву в процесі сценічної діяльності.

Література:

1. Академія музичної еліти України: історія та сучасність (2004), упоряд. А.П. Лашенко. К.: Муз. Україна. 560 с.

2. Гринчук І., Бурська О. (2008), Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники. 224с.

3. Гуренко Е.Г. (1982), Проблемы художественной интерпретации: философский анализ. Ново-ск: Наука. С. 39.

4. Давидов М.А. (2000), До словника музичної педагогіки. Науковий вісник НМАУ. Вип. 14. Музичне виконавство. Кн. 6. К. С. 102-155.
5. Зязюн І. (2009), Творчий потенціал особистості вчителя: психолого-педагогічні орієнтири. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : збірник наукових праць. Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ; Харків. С. 11-22.
6. Катрич О.Т. (2000), Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти). К. 17 с.
7. Кононова М. (2009), Ідеальне як еталонне в системі категорій музично-виконавського мистецтва: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. мист. Київ. 20 с.
8. Коннов О.Ф. (2010), Історична динаміка художнього стилю: автореф. дис. канд. філософ. наук. Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ. 20 с.
9. Мильштейн Я.И. (1983), Вопросы теории и истории исполнительства. М. С. 23-35.
10. Москаленко В.Г. (2013), Лекции по музыкальной интерпретации. Учеб. пособие. Киев ТОВ «Типографія «Клякса». 272 с.
11. Сухленко, И. Ю. (2011), Исполнительский стиль В. Горовица в русле развития романтической традиции. Автореф. дис. канд. мистецтвознавства. Харківський державний університет мистецтв ім. І.П. Котляревського. Х. 21 с.
12. Федоришин В.І. (2018), Сучасний вектор підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до виконавської діяльності. II Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. С.8-10.
13. Щербініна, О. М. (2014). Пізнання музичного стилю: теорія, методика, практика : електронний навчальний посібник. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя. Режим доступу: <http://musicstyle.meximas.com/mon.htm>.
14. Havrilova L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS – ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, No 1.
15. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

LABUNETS Victor.

Formation of the performing style of the future music teacher in the context of instrumental training.

The article examines the problem of forming the performing style of students of the faculties of arts in the process of instrumental training. The performance style of the future music teacher is considered through the prism of the principle of integrity, which plays a significant role in the development of methods for activating the creative activity of students of art faculties. The logical aspects of the principle of integrity are outlined, which are coordinated with the specifics of musical-instrumental training, namely: coordination with the general direction of the process of professional training of the future music teacher; development of focus and ability for creative manifestations in all types of instrumental and performing training; expansion of musical knowledge, experience of perception and performance of music.

Keywords: future music teacher, instrumental learning, performance style, creative approach, principle of integrity.

References:

1. Academy of the musical elite of Ukraine: history and modernity (2004), edit. A.P. Lashchenko. K.: Mus. Ukraine. 560 p.
2. Grynchuk I., Burska O. (2008), Problems of musical thinking: theory and methods of development. Dialectics of musical logos and eidos: educational and methodological guide. Ternopil: Textbooks and manuals. 224 p.
3. Gurenko E.G. (1982), Problems of artistic interpretation: a philosophical analysis. Novo-sk: Nauka. P. 39.

4. Davydov M.A. (2000), To the dictionary of musical pedagogy. Scientific Bulletin of NMAU. Vol. 14. Musical performance. Book 6. K. S. 102-155.
5. Zyazyun I. (2009), Creative potential of the teacher's personality: psychological and pedagogical guidelines. Professional education: modern value orientations: a collection of scientific papers. Acad. ped. of Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogy education and adult education. Kyiv; Kharkiv. P. 11-22.
6. Katrych O.T. (2000), The Individual Style of the Musician-Performer (Theoretical and Aesthetic Aspects). K. 17 p.
7. Kononova M. (2009), Ideal as a standard in the category system of musical and performing arts: autoref. for obtaining sciences. candidate degree myst. Kyiv. 20 p.
8. Konnov O.F. (2010), Historical dynamics of artistic style: autoref. thesis Ph.D. philosopher. of science Kyiv National University named after T. Shevchenko. Kyiv. 20 p.
9. Milshtein Y.I. (1983), Questions of theory and history of performance. M. S. 23-35.
10. Moskalenko V.G. (2013), Lectures on musical interpretation. Study allowance Kyiv LLC Typography "Klyaksa". 272 p.
11. Sukhlenko, I. Yu. (2011), Artist's style of V. Horovyts in the course of the development of the romantic tradition. Autoref. thesis Ph.D. art studies Kharkov State University of Arts. I.P. Kotlyarevsky. H. 21 p.
12. Fedoryshyn V.I. (2018), Modern vector of training of future teachers of artistic disciplines for performing activities. II International Scientific and Practical Readings in Memory of Academician Anatoly Avdievskiy. K.: NPU named after M.P. Dragomanova. P.8-10.
13. Shcherbinina, O.M. (2014). Knowledge of musical style: theory, methodology, practice: electronic study guide. Nizhin: NSU named after M. Gogol. Access mode: <http://musicstyle.meximas.com/mon.htm>.
14. Havrilova L., Kozyr, A., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS – ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, No 1.
15. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

Методика розвитку музично-виконавських здібностей майбутніх учителів у класі фортепіано

У статті презентується оригінальна методика розвитку музично-виконавських здібностей майбутніх учителів, яка ґрунтується на креативній спрямованості фортепіанного навчання, вдосконаленні виконавської майстерності, а також включає певні принципи, відповідні педагогічні умови й методи. Найбільш ефективними методами розвитку музично-виконавських здібностей студентів вищих закладів освіти у межах фортепіанного навчання є: стимулювання інтересу до виконавської діяльності, асоціативні методи, емоційне-інтонаційне загострення, інтерпретація музичного твору, імпровізація з елементами композиції, рефлексія. Розроблена методика сприяє розвитку музично-виконавських здібностей, забезпечує успішне навчання студентів у класі фортепіано. Музично-виконавські здібності допомагають майбутнім учителям вирішувати складні завдання навчальної програми, знаходити підхід до тієї чи іншої ситуації, професійно виконувати музичні твори, доносити їх внутрішній зміст до слухачів у досконалії технічній, художній формі.

Ключові слова: музично-виконавські здібності, методика розвитку музично-виконавських здібностей, ефективні методи розвитку музично-виконавських здібностей майбутніх вчителів, фортепіанне навчання.

Постановка проблеми. Розвиток спеціальних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва займає вагомe місце у пошуку шляхів вдосконалення сучасної системи вищої мистецької освіти, адже від того наскільки актуалізується професійна спрямованість залежить успіх подальшої діяльності. У даному ракурсі особливого значення набуває вивчення процесу формування спеціальних музично-виконавських здібностей, які є важливою передумовою ефективності професійної підготовки майбутнього учителя.

Мета статті – презентувати методику формування музично-виконавських здібностей майбутнього учителя, проаналізувати складові та методичні основи даного процесу в умовах фортепіанного навчання, визначити найбільш ефективні методи.

Методологією дослідження стали положення про унікальність людської особистості, її неповторність й креативний характер. Концептуальні засади про важливість розвитку природних задатків учнів забезпечили можливість віднайти відповідні підходи до методичного забезпечення даного процесу. Для розробки методологічних засад статті було застосовано комплекс методів, теоретичних (сутнісний аналіз поняття «музично-виконавські здібності», компонентна характеристика досліджуваного феномена, розробка методики розвитку музично-виконавських здібностей студентів вищих закладів освіти, узагальнення основних методичних позицій, доведення їх ефективності), емпіричних (педагогічне спостереження у межах проведення занять з виконавських дисциплін, інтерв'ювання, індивідуальні, групові бесіди з майбутніми учителями та викладачами фортепіано вищих закладів освіти).

Аналіз останніх досліджень та публікацій Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблема творчого розвитку особистості, формування її

¹ Згурська Наталія Миколаївна, УДУ імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0001-5273-4178>

здібностей й професійних якостей є надзвичайно актуальною. Так, відомі філософи (М. Бажан, Ю. Бородай, І. Зязюн, та ін) підкреслювали необхідність уважно ставитися до талановитих людей, виявляти й розвивати природні задатки на основі особистісного й діяльнісного підходів. Психологи – Л. Виготський, І. Бех, В. Моляко, В. Роменець, М. Ярошевський підкреслюють, що здібності людини є необхідною передумовою успішної професійної діяльності особистості; здебільшого вони поєднані з роботі мислення, уяви, фантазії. Формування творчих здібностей та задатків вивчали У. Гордон, Є. Торранс, Г. Шевченко, В. Щербина, Б. Юсов. На їх думку, здібності до мистецтва, зокрема й музичного, належать до творчих проявів й базуються на креативних якостях, що забезпечують створення нового у різних варіантах.

У сфері мистецької освіти відповідні спеціальні здібності й зокрема музично-виконавські вивчали С. Науменко, О. Олексюк, В. Крицький, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова. Дослідження цих авторів внесли багато цінного у розуміння процесу формування музично-виконавських здібностей у ході фортепіанного навчання. Так, важливим виявились положення про зв'язок музично-виконавських здібностей з механізмами творчого мислення, уявлення, емоційними, слуховими процесами.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, музичне мистецтво, зокрема й виконавське, здійснює багато функцій, які допомагають розвитку задатків і здібностей людини. Під час виконання музики здійснюється активізація усіх психічних процесів (сприймання, уява, репродуктивне і продуктивне мислення, пам'ять, увага тощо), розвиваються спеціальні здібності й творчі задатки [7].

Особливе значення в межах виконавського мистецтва належить навчанню гри на фортепіано, яке є універсальним інструментом, здатним охопити усі сфери музики. Заняття з фортепіано проходять у індивідуальному форматі й дозволяють виявити стан розвитку музично-виконавських здібностей учнів, добрати відповідні методи роботи. Відтворення образу і характеру п'єс стимулюють емоційні асоціації розвивають емпатійні, креативні вміння [5],[8].

Аналізуючи наукову літературу щодо розвитку музично-виконавських здібностей майбутніх вчителів, можна підкреслити, що вони є спеціальними здатностями, до складу яких входять: музичні здібності; виконавські можливості; творчо-креативні здатності. Утворюючи своєрідний комплекс, перелічені складові поєднані між собою, але мають й відмінності. Так, музичні здібності – музичний слух, музична пам'ять, почуття ритму, емоційна чутливість до музики забезпечують саму можливість виконання мистецького твору. Суто виконавські можливості, до яких можна віднести - артистизм, виконавську волю, стійкість до екстремальних умов, слухову інтонаційну активність, техніко-психомоторні здатності, дозволяють реальне виконання музичного твору, повноцінне відтворення в різних умовах. Творчо-креативні здатності такі як: музичне мислення, музичне уявлення та фантазія, творча активність й творча самостійність уможливають створення нових образів, керують особистісним вдосконаленням [3].

Можемо підкреслити, що важливою ознакою творчості у музичному виконавстві є новизна трактування [1], образна насиченість, оригінальність звукоутворення тощо. У цілому виконавська діяльність дозволяє утворювати щось якісно нове, позначене неповторністю, оригінальністю та унікальністю. Таку думку поділяють відомі науковці – І. Бех, В. Моляко, В.Роменець, О.Ростовський та інші.

У педагогічній науці існує багато теоретично-методичних технологій розвитку музично-виконавських здібностей учнів, а саме – **імпровізація та композиція, ескізне вивчення твору, читання з аркуша та транспонування**. Також процес розвитку музично-виконавських здібностей передбачає – вивчення педагогічних методів, стимулювання творчих інтересів, емоційне переживання, використання розвивальних завдань, залучення проблемних ситуацій з можливістю вибору, проведення методу підсвідомої діяльності. Провідні положення про розвиток саме музично-виконавських здібностей знаходимо у працях О. Костюка, В. Моляко, В. Роменця та інших. На погляд зазначених науковців, основу розвитку даного феномену складає музичність, як спеціальна якість, що забезпечує проникнення у звуковий образ. Такі вчені й педагоги як С. Науменко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова у своїх дослідженнях підкреслювали, що музично-виконавські здібності є природною основою для здійснення відповідної діяльності й характеризують їх як здатність проникати в сутність музичного образу, оригінально інтерпретувати композиторський твір, втілювати його у виконанні. Однак недостатньо вивченими залишаються питання щодо використання конкретних методів та прийомів розвитку музично-виконавських здібностей майбутніх учителів музики у класі фортепіано, їх систематизація за відповідними педагогічними принципами.

Як відомо, у процесі фортепіанного навчання здійснюється спеціальний розвиток студентів, де вони навчаються відтворювати музику, розбиратися в образних характеристиках, оволодівати технічними прийомами [2].

Даний процес відбувається під керівництвом викладача й потребує визначення основних методичних положень. Перш за все, у вивченні музичних творів, педагоги мають керуватись індивідуальним підходом до кожного студента: урахувати його індивідуальних особливості і потреби [4]. Крім того, нами було визначено ряд принципів, яких варто дотримуватись на заняттях з фортепіано, що спрямовані на розвиток музично-виконавських здібностей. Наведемо **провідні принципи** розвитку означених здібностей майбутніх вчителів музичного мистецтва у межах індивідуальних занять з фортепіано:

1. доцільна організація початкової музично-виконавської діяльності;
2. активність у виборі навчального репертуару;
3. орієнтація на творчий розвиток, самостійну роботу;
4. вдосконалення артистичних й технічних якостей, формування культури виконання.

Розглянемо визначені принципи більш ретельно:

1. Оптимальна організація музично-виконавської діяльності. На уроках з фортепіано, які націлені на розвиток музично-виконавських здібностей майбутніх учителів, педагог має ввести учня у світ музичних образів, активізувати музичність і художній смак, повернути до своєрідності виконання, розбудити творчі потяги. Завдання вчителя – створити умови для творчого самовираження кожного студента.

2. Активність у виборі навчального репертуару. Це свідомий вибір творів для опрацювання, який все ж таки підпорядкований вимогами навчальної програми. Однак кожний студент може вибрати ті твори, які сподобались найбільше. Тут важливо забезпечити атмосферу співтворчості, дати можливість проявити свої уподобання й активну позицію.

3. Орієнтація на творчий розвиток, самостійну роботу. Цінність виконавської творчості полягає не тільки в результативній стороні, але й в самому процесі. Тому основна увага має концентруватися не тільки на досягненні надзвичайних здобутків, а й на виявленні індивідуального розуміння музики, виокремленні свого ставлення й почуттів. Уроки з фортепіано має бути творчою лабораторією, де народжуються своєрідні думки. здійснюється пошук потрібного звучання, створюються навіть імпровізації та композиція. Розвиток музично-виконавських здібностей яскраво виявляється в активній самостійній діяльності. Вона дозволяє у посиленому темпі розвивати музичні здібності. виховувати вміння без сторонньої допомоги розбиратися в нотному тексті, створювати оригінальні інтерпретації музики.

4. Вдосконалення артистичних, технічних якостей, культури виконання. Розвиток у майбутніх вчителів артистичних якостей передбачає активізацію педагогом виступів у концертних заходах. При цьому необхідно націлювати студентів на яскравий результат. проведення підготовчих тренінгів та бесід. Активізація концертної діяльності допоможе набути практичних технічних навичок виконання. буде сприяти формуванню виконавської витривалості й волі. Завдяки таких заходів артистичність може набути активного характеру й сприяти повноцінному технічному й художньому розкриттю образу музичного твору. Щоб збагатити концертно-виконавський досвід студентів і закріпити його в пам'яті, розвинути музично-виконавські здібності, дуже доречно використовувати інтегративний підхід у фортепіанному класі, тобто поєднувати музику, образотворче мистецтво, художнє слово, елементи ритміки. Для більш ефективної роботи в цьому напрямку має сенс створити інтегративне середовище, де кожен учень може висловлювати свої думки та побажання, втілювати фантазійні задуми тощо. Наповнений творчістю урок з фортепіано може ефективно впливати на підвищення культури виконання, а також й на формування музичної культури майбутніх...вчителів.

Виокремлення та характеристика принципів процесу розвитку музично-виконавських здібностей студентів вищих закладів освіти, дозволило визначити педагогічні умови даного процесу. Слід зазначити, що педагогічні умови розглядаються у науковій літературі, як підґрунтя успішності навчального процесу. Прийнято вважати дане поняття системою, складовими якої є певні ситуації, що об'єктивно склалися та є необхідними для досягнення педагогічної мети. **У нашому дослідженні педагогічними умовами розвитку музично-виконавських здібностей майбутніх учителів можна вважати:**

- забезпечення мотиваційної спрямованості музично-виконавської діяльності на уроках з фортепіано;
- орієнтація на творчість, оригінальність виконання ;
- організація діалогічного стилю викладання ;
- спрямованість на успіх технічного й художнього виконання музичного твору;
- опора на творчі технології (методи, прийоми, форми, засоби);
- стимулювання, рефлексивної (самоаналіз, саморегуляція, самоконтроль) діяльності студентів у фортепіанному класі.

Слід зазначити, що процес розвитку музично-виконавських здібностей характеризується поступовістю, послідовністю та етапністю проведення.

Спираючись на наукові дослідження психолого-педагогічної науки можемо виокремити певні етапи в розвитку музично-виконавських здібностей студентів вищих закладів освіти :

1. Інформаційно-підготовчий ;
2. Формувально-креативний ;
3. Результативно-підсумковий.

На першому етапі здійснюється діагностика музично-виконавських здібностей студентів, визначається їх рівень розвитку, проводиться підготовка та ознайомлення учнів з особливостями експериментальної роботи, посилюється зацікавленість навчання. Вчитель розказує про особливості експериментальної діяльності, пояснює сутність завдань, надає інформацію про їх виконання. **На другому етапі** здійснюється сама формувальна робота, в межах якої студенти виконують запропоновані творчі завдання, розвивають технічні можливості. здійснюють інтерпретацію музичних творів, беруть посилену участь у концертах та конкурсах, імпровізують, працюють над композицією. **На третьому етапі** проводяться підсумки проведеної роботи, аналізуються її результати, здійснюється обговорення й оцінка результатів діяльності, використовуються контрольні опитування та самооцінка виконання. Для розвитку музично-виконавських здібностей студентів нами були запропоновані спеціальні методи, а саме: *стимулювання інтересу до виконавської діяльності, асоціативні методи, емоційно-інтонаційне загострення, інтерпретація музичного твору, імпровізації з елементами композиції, рефлексія.*

1. Метод стимулювання інтересу до виконавської діяльності.

Передбачає використання в роботі настановчих бесід, націлення на успішний результат виконавської діяльності, розгляд цікавих виконавських трактовок, їх порівняння, ознайомлення з діяльністю видатних виконавців, тощо.

2. Важливими є також асоціативні методи, які допомагають знайти зв'язок з іншими образами й дозволяють за аналогією більш точно відтворити музику, позбутися внутрішнього напруження і хвилювання, розвиває уяву та мислення., музичні здібності.

3. Метод емоційно-інтонаційного загострення – це акцентування уваги на найбільш виразних інтонаційних моментах твору, виявлення його кульмінації та побудови. Так робота розкріпачує почуття, дає розрядку емоціям, дозволяє яскраво виявити свої почуття у виконанні.

4. Інтерпретація музичного твору є основою виконавського мистецтва, його головною ознакою. В інтерпретації розкривається індивідуальність виконавця, його емоції, погляди та ціннісне ставлення, виконавська майстерність. Залежно від трактовки вибудовується увесь музичний твір, розкривається задум композитора. Робота над інтерпретацією музичного твору стимулює креативний процес, сприяє розвитку усіх компонентів музично-виконавських здібностей, формує слух, музичне мислення й пам'ять. Для практичної реалізації методу інтерпретації в межах фортепіанного навчання доцільно використовувати самостійне редагування музичного твору, виставлення агогіки, динаміки, аплікатури.

5. Імпровізація з елементами композиції. Імпровізація – це миттєво включена уява з розкриттям і відображенням, нових образів на форму предмета в музиці. Миттєве створення певного образу активізує музичний слух та уяву, розвиває піаністичні навички.

На початку завдання на імпровізацію можна запропонувати відтворити на інструменті певний стиль відомого композитора. також можна запропонувати імпровізацію на улюблену мелодію. Образне відчуття також може бути темою для імпровізації, що забезпечує розвиток слуху, емоційної емпатії. Таке завдання нагадує елементи композиції, які можна створювати задавши певний образ – сумна осінь, весняне пробудження, зимова казка тощо Тут важливо домогтися розуміння, що від зміни темпу, ритму та інтонування залежить емоційний зміст музики. Така робота максимально забезпечить розвиток як виконавських так й творчих здібностей майбутніх вчителів.

6. Метод рефлексії. У навчальній виконавській діяльності доцільно використовувати вправи на рефлексію. Для студентів цікаво дізнаватись як сприймають їх роботу однокурсники й викладачі. Для цього важливо проводити класні концерти й колективно виставляти оцінки. Кожний студент може проаналізувати власну гру та виконання товаришів. Короткі анотації виконання з визначенням вдалої гри стимулює рефлексивні моменти. Розгляд не зовсім вдалих виступів, аналіз помилок дозволяє покращити слуховий самоконтроль та вдосконалити у подальшому музично-виконавські здібності.

Висновки. Таким чином, представлена методика включає певні принципи, містить відповідні педагогічні умови, методи. Вона базується на креативній спрямованості фортепіанного навчання, вдосконаленні виконавської майстерності майбутніх вчителів. Завдяки розвиненим музично-виконавським здібностям студенти можуть успішно навчатися у класі фортепіано, плідно працювати у майбутньому. Саме музично –виконавські здібності допомагають майбутнім учителям вирішувати складні завдання навчальної програми, знаходити підхід до тієї чи іншої ситуації, професійно виконувати музичні твори, доносити їх внутрішній зміст до слухачів у досконалій технічній, художній формі.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід теоретико-технологічні засади: навч.- метод. видання. К, 2003, 280 с.
2. Крицький В. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: Дис. ... канд. пед. наук. К., 1999, 180с.
3. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина, 2004, № 6. С. 2–9.
4. Науменко С.І. Психологія музичної діяльності. Чернівці. 2015, 402 с.
5. Олексюк О. Музична педагогіка: Навчальний посібник, К.: КНУКМ, 2006, 188с.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. К., 2008, 274 с.
7. Ростовський О. Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2001. № 2 С. 15–22.
8. Щолокова О. Художньо-педагогічна інтерпретація як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя // Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Монографія. К.: ВПОЛ, 1996, С.62-76.

ZGHURSKA Nataliia.

Methodology of development of music-performans abilities of the future teacher withing piano studying.

In this article presented original methodology of development music-performance abilities of future teachers that is based on creative orientation of piano studies, improvement performance of skills. Methodology includes certain principles, it is expedient organization of education performance activity; activity in choosing the educational repertoire, orientation on creative development; improvement of

artistic qualities, formation performance culture. Also presented methodology contains appropriate pedagogical conditions (ensuring the motivation focus of musical performance activities on piano lessons; orientation on creativity, originality performance ; organization of the dialogic style of performance; focus on the success of the technical and artistic performance of the musical piece; support on creative technology; stimulation of reflective activity of students in piano class), three stages-informative and preparatory, formation and creative, result-conclusive and methods. During the research, the most effective methods of developing musical-performance abilities of students of higher educational institutions in piano class were found to be-stimulation interest to performance activity, associative methods, emotional and intonation aggravation, interpretation musical piece, improvisation with composition elements, reflection. The author has proved that this methodology maximally contributes to the development of musical-performance abilities, ensures successful study of the students in piano class. The article also emphasizes that it is musical-performance abilities that help of the future teachers to solve basic tasks of the curriculum, to find an approach to this or that situation, to professionally perform musical piece, to convey their inner meaning in a daring technical and artistic form.

Keywords: musical-performance abilities, methodology of development musical-performance abilities, effective methods of developments musical-performance abilities of the future teachers, piano teaching.

References:

1. Beh I. Personality education :Personal-oriented approach, theoretical and technological principles: Education method publication. Kyiv : Lybid, 2003. 280 p.
2. Krytskyi V. Formation of artistic interpretation skills in students of faculty of pedagogical institutions of higher education Diss. candidate of pedagogical science. K. :1999. 180 p.
3. Molyako V.O. Psychological theory of creativity / V.O. Molyako / Gifted child. – 2004. – № 6. – P. 2–9.
4. Naumenko S.I. Psychology of musical activity Chernivtsi, 2015, 402 p.
5. Oleksyuk O. Musical pedagogy. Study guide. K.: KNUKM 2006. 188 p.
6. Padalka H.M. Art pedagogy (theory and methods of teaching art disciplines) H.M. Padalka. K. : Education of Ukraine, 2008, 274 p.
7. Rostowskyi O.Ya. Professional training of future music teachers: problems and prospects / O. Ya. Rostowskyi //Scientific notes of the Ternopil State pedagogical University. Series Pedagogy. – 2001. – № 2 – C. 15–22.
8. Shcholokova O. The artistic and pedagogical interpretation as a component of professional training of the future teacher / Fundamentals of professional artistic and aesthetic training of the future teacher. Monograph : K.: VIPOL, 1996, P.62-76

References:

1. Bekh I. Vykhovanya osobystosti: Osobystisno-orientovny pidhid,teoretyco-tekhnohichni zasady / navchalno-metod.vydannya.Kyyiv, Lybid, 2003. 280 P.
2. Krytskyy V. Formuvannya uminnya khudozhn'oyi interpretatsiyi u studentiv faculttetiv pedahohichnykh zakladiv vyshchoyi osvity. Dys..... kandydata ped. nauk. K, 1999. - 180 P.
3. Molyko V.O. Psykholohichna teoriya tvorchoosti \ Molyko V.O.\ Obdarovana dytyna. – 2004. – № 6. – p. 2–9.
4. Naumenko S.I. Psykholohiya muzuchnoyi diyal'nosti. Chernivtsi, 2015,- 402 p.
5. Oleksyuk O. Muzychna pedahogika. Navchal'nyy posibnyk. K.,:KNUKM 2006, 188 p.
6. Padalka H.M. Pedohohika mystetstva (teoriya i metodyka vykladannya mystets'kekhdystsyplin) H.M. Padalka. K: Osvita Ukrayiny. 2008, 274 p.
7. Rostovs'kyy O.Ya. Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv muzyky: problem I perspektyvy / O.Ya. Rostovs'kyy / naukovy zapysky Ternopil'soho derzhavnoho universytety. Seriya: Pedahohika. – 2001. – № 2 – P. 15–22.
8. Shcholokova O. Khudozhno-pedahohichna interpretatsia yak component profesiynoy pidhotovky maybutn'oho vchytelya / osnovy profesiynoyi khudozhn'o-estetychnoyi pidhotovky maybutn'oho vchytel. Monografiya. K.: VIPOL, 1996, P.62-76.

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.11

УДК 378.147:78.071.2

Чинчева Л. В.¹

Освітній компонент «диригування» як основа фахового становлення майбутнього учителя музичного мистецтва

Розкривається значення освітнього компоненту «Диригування» в практичній підготовці майбутнього учителя музичного мистецтва. Адже питання професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва знаходяться сьогодні в руслі важливих проблем, які розв'язує педагогічна наука. Саме від того, яким буде сучасний вчитель-музикант, як він розпочне свою професійну діяльність, чи буде він здатний відповідати вимогам, які ставить перед ним суспільство, залежить рівень освіти, вихованості та загальної культури школярів. У статті автор акцентує на тому, що предмет "диригування" є інтеграційним предметом у низці дисциплін, тісно пов'язаних з іншими дисциплінами диригентсько-хорового циклу, а саме: хоровий клас, читання хорових партитур, аранжування. У зв'язку з цим розкривається спектр можливостей оволодіння професійними знаннями та вміннями, набуття професійних компетенцій, на що вказують міжнародні стандарти, які регулюються такими державними документами про освіту: «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021р., Державна програма «Освіта» (Україна XXIст.), Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа» тощо.

Ключові слова: диригування, музична культура, практична підготовка, учитель музичного мистецтва, хоровий спів.

Основним завданням хормейстерської підготовки студентів вищих навчальних педагогічних закладів є розвиток їхньої загальної музичної культури, музичних якостей та здібностей, формування художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практикуму роботи з хором, удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії з шкільним колективом.

У процесі методичної підготовки здобувачі освіти вивчають фахові методики, які забезпечують їх готовність до освітньої роботи в закладі загальної середньої освіти та інших навчальних закладах. В ході практичної підготовки майбутні вчителі музичного мистецтва опановують практичні навички та прийоми, що дозволяють їм успішно здійснювати професійну діяльність.

Суттєву роль у цьому процесі відіграє освітній компонент «Диригування». Його основною метою є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочний час.

Освітній компонент «Диригування» нами виділений як опорний компонент у підготовці учителя музичного мистецтва за двома параметрами, котрі визначають його основне призначення, а саме: сприяти формуванню фахових компетентностей, які забезпечують можливість реалізації професійно-педагогічної діяльності (вокально-хорової, виконавської); готувати майбутніх учителів музичного мистецтва до такого виду дитячої творчості, котра є найбільш важливою та найбільш поширеною в умовах закладу загальної середньої освіти; створювати максимально сприятливі умови для підготовки студентів до роботи з хором.

¹ Чинчева Лариса Владилєнівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0005-4555-7683>

Теоретико-методологічні засади диригентської роботи та професійного становлення майбутніх вчителів музичного мистецтва висвітлювали у своїх працях Н. Гуральник, Н. Гузій, А. Козир, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.

Прийнято вважати, що організація методичної підготовки вчителя музичного мистецтва полягає, перш за все, в створенні необхідних умов для особистісного розвитку майбутнього педагога, цілісно творчого підходу до різноманітних явищ музично-педагогічної діяльності.

Оптимальні умови для впровадження такого підходу створює послідовно викладений цикл диригентсько-хорових дисциплін, специфіка якого полягає в тому, що він є інтегрованим та об'єднує різноманітну підготовку майбутнього фахівця. Так, читання хорових партитур не тільки привчає студентів відтворювати звучання хорового твору на інструменті, але й удосконалює його фортепіанну підготовку, привчає грати хоровий твір за принципом «хорової органіки» (А. Авдієвський), тобто максимально наближуючи звучання хорової партитури на інструменті до звучання хорового колективу; хоровий клас, котрий є базовим у фаховій підготовці студентів, шліфує їх співацьку майстерність; хорове диригування, поєднуючи цілий комплекс набутих умінь та навичок, готує студентів до художньо-інтерпретаторської діяльності у сфері трактування музичних творів; практикум роботи з творчим колективом (хором) забезпечує набуття хормейстерських умінь і навичок та готує студентів до творчого спілкування з дитячим хоровим колективом; хорове аранжування поєднує музично-теоретичні знання майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямовуючи їх у творче русло.

В контексті нашого дослідження ми розглядаємо диригентську підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва як складну динамічну систему, якій притаманні функції, що забезпечують її стійке існування. Ці функції умовно можна поділити на дві групи:

1) внутрішні (освітня, навчальна, виховна), що відображають можливості самої системи, взаємозв'язок та взаємозалежність її компонентів;

2) зовнішні (координуюча та інтегруюча), що визначають співвідношення вокальної підготовки студентів з іншими компонентами системи професійної підготовки, їх взаємодію та закономірні зв'язки.

Диригентська підготовка як об'єктивний процес має низку закономірностей, а саме:

- зумовленість системи потребами духовного розвитку суспільства та завданнями музично-естетичного виховання підростаючого покоління;

- відповідність змісту, форм і методів диригентської підготовки рівню розвитку педагогічної науки та шкільної практики, характерові й змісту цього виду педагогічної діяльності;

- єдність навчання, виховання й розвитку студентів у процесі диригентської підготовки;

- взаємозв'язок мети, функцій, змісту та методів навчання студентів у закладі вищої освіти;

- залежність якості вокально-хорових знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчальної діяльності студентів [1, с.81].

Диригентська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва базується на науково обґрунтованих принципах, в яких відображені, по-перше,

загальні принципи фахової підготовки спеціаліста такого профілю, по-друге, – принципи побудови єдиної системи музично-педагогічної підготовки.

Найголовнішими методологічними принципами цього виду підготовки студентів є системність, цілісність та інтегративність.

Система стає цілісністю в тому випадку, коли її окремі частини знаходяться у функціональній залежності і кожний елемент системи є наслідком стану іншого елемента, коли неможливе самостійне існування окремого елемента, а зміна однієї частини веде до зміни інших частин, тобто, коли вона є організованою системою.

Широкі можливості категорії системи та заснованого на ній пізнавального підходу є об'єктивними передумовами ефективності його використання у розвитку різноманітних наук та освітніх компонентів.

Об'єктивна необхідність і значущість цілісності диригентської підготовки зумовлена тим, що в процесі фахового навчання студенти повинні опанувати теоретичні основи майбутньої спеціальності в одночасному і тісному зв'язку з педагогічною практикою, завдяки чому забезпечується цілісна професійна підготовка студентів до навчання школярів.

У музично-педагогічній освіті все більше виникає необхідність створення інтеграційної системи знань про музику, яка вимагає злагодженості викладу усіх освітніх компонентів. Теоретико-методологічна й методична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в циклі ОК «Диригування» здійснюється послідовно протягом всього періоду навчання в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів.

Деякою мірою саме ОК «Диригування» дозволяє подолати недоліки професійної підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності, а саме: розрізненість засвоєння знань з окремих ОК, що стає значною перешкодою для реалізації комплексного підходу до навчання й виховання майбутніх фахівців; відсутність ОК, який готує студентів до керівництва творчими дитячими колективами, орієнтує їх на просвітницьку роботу та залучає до активної концертної діяльності; незбалансованість, відокремленість у вивченні освітніх компонентів, які заважають формуванню цілісних та системних музично-педагогічних знань.

Хоровий спів – найбільш масова форма активного залучення дітей до музичного мистецтва. Співати здатна кожна дитина, й спів є для неї природним і доступним засобом вираження естетичних потреб та почуттів. Тому підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва повинна бути скерованою на оволодіння майстерністю хорового співу з метою використання його як дієвого засобу музично-естетичного виховання школярів.

А. Авдієвський, розглядаючи завдання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вбачає їх у тому, щоб навчити дітей мистецтву, «залучити їх до безпосередньої участі в творчості для повноцінного виховання. Навіть якщо діти не стануть у майбутньому професійними музикантами, виховання мистецтвом сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості, про що не раз говорив видатний український педагог В. Сухомлинський» [1, с.80].

Саме з цієї позиції важливим є той факт, що колективні форми та види музикування: хоровий спів, участь у різноманітних оркестрах та ансамблях (музичних, музично-ритмічних, музично-драматичних, танцювальних, театральних тощо) є природною і характерною спільною діяльністю, у якій всі її учасники

відповідають за якість художньо-емоційного виконання мистецьких творів та стають учасниками творчого процесу, адже під час виконання мистецьких творів вони підкоряються єдиним етичним, художньо-виконавським, метроритмічним, агогічним законам, у яких музика виступає об'єднуючою та керівною ланкою духовного поєднання у творчий колектив.

Аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що для здійснення ефективного керівництва учнівським хоровим колективом майбутньому вчителю необхідна здатність керувати собою і через себе – усіма компонентами педагогічної діяльності на ґрунті зворотного зв'язку, а саме: усвідомленням мети діяльності та результатів її досягнення; специфікою сприйняття учнями дій педагога; вибором оптимальних засобів впливу й коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених завдань.

Тому професійну майстерність учителя доцільно розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності та як вияв творчої активності особистості педагога з високим рівнем самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі. Виходячи з цього формулювання, важливими властивостями акмеологічного становлення особистості вчителя музичного мистецтва доцільно визначити гуманістичну спрямованість його діяльності; професійну компетентність; наявність фахових здібностей; оволодіння педагогічною та музично-фаховою технікою, яка здатна виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізувати всю структуру його педагогічної діяльності.

Основним завданням становлення професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва в ОК «Диригування» є продовження традицій, закладених українською професійною школою хорового співу, які слугують справі виховання висококваліфікованих хорових диригентів, яскравих творчих індивідуальностей, майстрів хорової справи.

З цього приводу доцільно зазначити, що важливою є робота з формування художнього смаку й світогляду студентів, бо від світогляду та професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва багато в чому залежить не лише якість їх музичної підготовки як керівників шкільних хорів, а й загальний рівень музичної культури нації в цілому.

У діяльності керівника хорового колективу проявляються в єдності сенсорні, рухові, сугестивні, ейдетичні, мовні, інтелектуальні, виконавські уміння та навички й вміння колективної комунікативної діяльності та спілкування. Навички, накопичені студентами протягом навчання, допомагають у майбутній роботі з керівництва хоровими колективами творчо використовувати знання та уміння у нових, більш складних умовах.

Музичні знання, навички та уміння повинні складати цілісну систему, що охоплює найважливіші сторони професійної діяльності. Але очевидно, що опанувати цю систему можливо лише в комплексній єдності з психолого-педагогічною, естетичною та загальнокультурною підготовкою, орієнтуючись на професію вчителя музичного мистецтва.

Таким чином, ОК «Диригування» формує виконавську майстерність керівника хорового колективу, створює необхідну практичну базу «живого інтонування», без якого неможливе музичне навчання, а тим більше, формування професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У процесі хорових занять студенти отримують теоретико-методичні та специфічні практичні навички хорової та ансамблевої роботи. Хоровий ансамбль вимагає повноцінного звучання голосів, тембрально забарвлених і насичених, з широким динамічним і звуковисотними діапазонами. Такі якості голосу ефективніше формуються в сольній вокальній роботі і повинні бути перенесені в хорове звучання з його специфічними проявами [1].

У роботі з хором колективом учителю музичного мистецтва необхідні швидка орієнтація на інтонаційні, метроритмічні, ансамблеві, ладогармонічні, агогічні, динамічні неточності в музичних творах, що необхідно виробити за роки навчання у ЗВО, вивчаючи диригентсько-хорові дисципліни.

Виправлення помилок та правильне створення художнього образу хорових творів забезпечуються не лише музично-теоретичною підготовкою хормейстера, а й умінням застосовувати теоретичні знання та навички у виконавській практиці. Такий підхід дозволяє визначити інтеграційний характер диригентсько-хорової, вокальної та інструментальної підготовки студента, що поєднує навички інтелектуальної та слухової роботи з технікою кваліфікованого сприйняття та виконавської реалізації нотного тексту.

Професійна підготовка керівника хорового колективу забезпечує, насамперед, його вільне практичне опанування виразних засобів музичного мистецтва та уміння застосовувати відповідні знання та навички у різноманітних ситуаціях професійної діяльності.

Ефективна диригентська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва як керівника шкільного хорового колективу створює можливість широкого вивчення музичної культури, що сприяє постійному загальному музичному розвитку фахівця, розширює його виконавські можливості та дозволяє опанувати ряд необхідних професійних навичок, які забезпечують зростання професійної майстерності.

Універсальність такої музично-виконавської діяльності, проникнення її в усі інші види роботи приводить до узагальнення отриманих знань та вмінь, можливості виконувати специфічні завдання, які забезпечують оволодіння основами професійної майстерності у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів.

У процесі підготовки до практичної роботи з школярами майбутнім фахівцям необхідно: всіляко розширювати свою образно-емоційну сферу свідомості й глибоко, різнобічно розвивати її у музично-теоретичному відношенні; опанувати специфічний комплекс моторних навичок, тобто техніку диригування, яка набувається у процесі загального творчого розвитку студентів; націлювати себе на опанування широкого кола знань і навичок, пов'язаних з вокалом й методикою роботи з різними типами хорів та з різними віковими групами школярів.

Доцільно зазначити, що навіть у диригентів-професіоналів музикальність іноді не поєднується з розробленою технікою диригування, а обидві ці якості не обов'язково супроводжуються вмінням проводити репетиційну роботу з хором. Тому навіть при певній відповідності цих якостей, якась одна переважає над іншими. Особливо виразно ця диспропорція проявляється у вивченні диригентсько-хорових дисциплін, внаслідок чого виникає небезпечна однобічність у розвитку

студентів, які через брак життєвого досвіду здебільшого не можуть цілком критично поставитись до тих або інших прогалин у своїй практичній діяльності.

У процесі занять з хорового диригування та на практичних хорових заняттях студенту слід розвивати виконавські здібності, які необхідні йому для ефективного впливу на хоровий колектив, адже саме вияв цих здібностей викликає яскраві емоційні переживання у хористів й тим самим збагачує їхній духовний світ. Найчастіше під час репетицій керівник хору виступає перед колективом як виконавець окремих хорових партій, чим здійснює показ музичного твору, що вивчається. У процесі цієї роботи творчий стан хормейстера поступово передається колективу виконавців, у якому цей стан слід постійно підтримувати, щоб зробити творчий пошук органічною потребою хору.

Специфіка опанування основами диригентської майстерності полягає в тому, щоб всебічний музичний розвиток поєднувати з вдосконаленням техніки диригування. Усі ці ознаки особливо проявляються у процесі репетиційної роботи з хором. Практична діяльність, поряд з високою професійністю, характеризується інтенсивністю та напругою. Відчутними результатами такої роботи є підвищення майстерності вихованців, їх творче зростання через набуття все нових знань та навичок. Виконавські здібності, які необхідні диригенту для ефективного впливу на хоровий колектив, викликають яскраві емоційні переживання у виконавців, збагачують їхній духовний світ.

З цього приводу своє творче кредо А. Авдієвський характеризує так: «Я як хормейстер маю можливість – справді унікальну – у контакті зі співаками будувати нову звукову форму навіть тих творів, котрі часто виконуються, бо бачу перед собою живих людей з повною гамою їхніх почуттів. І всіх їх потрібно злити в єдину художню цілісність, бо лише з нею можна втілити свої творчі задуми. І коли хор починає звучати як одна багатюща душа – я щасливий» [1, с.81].

Основним завданням вивчення ОК «Диригування» в інститутах мистецтв та на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів є націлення студентів на постійне акмеологічне самостановлення у процесі майбутньої практичної діяльності. Закладає ці основи ефективна самостійна робота майбутніх учителів музичного мистецтва під контролем педагогів. Полягає ця робота, перш за все, у виробленні у студентів відповідального ставлення до авторського тексту.

Репетиційна робота в хоровому класі допомагає навчити студентів методиці самостійної роботи, виховати вміння інтерпретувати музичний матеріал, формувати спонукання до точного відтворення музично-художнього образу твору. Поступово опановуючи майстерність диригентської техніки, студенти повинні продовжувати пошуки шляхів удосконалення навчально-репетиційної роботи. Це допоможе розкрити об'єктивні механізми не лише безпосереднього управління хором, а й собою, як особистістю, власними діями, пов'язаними з поняттям «внутрішньої техніки» диригента.

Отже, ефективне вивчення освітнього компоненту «Диригування» допомагає здобувачеві освіти акумулювати весь опанований теоретико-методичний матеріал, визначити позицію майбутнього керівника шкільного хорового колективу, скерувати його на подальшу продуктивну діяльність.

Література:

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного

відродження. Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М. Гадалова. Київ: УДПУ, 1996. Вип. I. С. 80–83

2. Кириленко Я. О. Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки : навч. посіб. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Київ, 2020. 108 с.

3. Козир А.В. Акмеологічні тенденції розвитку мистецької освіти в сучасному вимірі. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: Донецьк, ДДПУ, 2017. Вип.6 С. 5-12

4. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія. Кривий Ріг : Вид-во Р. А. Козлов, 2014. 400 с.

CHYNCHEVA Larysa.

The educational component of "conducting" as a basis for the professional development of a future music teacher.

In the article, the author highlights the importance of the educational component "Conducting" in the practical training of a future music teacher. After all, the issues of professional training of future music teachers are today in line with important problems solved by pedagogical science. The level of education, upbringing and general culture of schoolchildren depends on what a modern teacher-musician will be like, how he will start his professional activity, whether he will be able to meet the requirements set before him by society. In the article, the author emphasizes that the subject of "conducting" is an integrative subject in a number of disciplines closely related to other disciplines of the conducting-choral cycle, namely: choral class, reading choral scores, arranging. In this regard, the range of opportunities for mastering professional knowledge and skills, acquiring professional competences, which are indicated by international standards and regulated by state documents on education, such as: "The National Doctrine of the Development of Education of Ukraine in the 21st Century", the National Strategy of the Development of Education in of Ukraine for the period until 2021, the State Program "Education" (Ukraine XXI), the Law of Ukraine "On Education", the concept of "New Ukrainian School", etc.

Keywords: conducting, musical culture, practical training, music teacher, choral singing

References:

1. Avdiievskiyi A.T. Formuvannya osobystosti na hrunti natsionalno-kulturnoho vidrodzhennia. Mystetstvo u shkoli: zb.st., upor. I.M. Hadalova. Kyiv: UDPU, 1996. Vyp. I. S. 80 –83

2. Kyrylenko Ya. O. Teoretychni ta praktychni zasady dyryhentskoi pidhotovky : navch. posib. Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, Kyiv, 2020. 108 s.

3. Kozyr A.V. Akmeolohichni tendentsii rozvytku mystetskoї osvity v suchasnomu vymiri. Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty: Donetsk, DDPU, 2017. Vyp.6 S. 5-12

4. Ovcharenko N. A. Profesiina pidhotovka maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia ta metodolohiia : monohrafiia. Kryvyi Rih: Vyd-vo R. A. Kozlov, 2014. 400 s

Аналітико-прогностичний етап формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у практичній діяльності

У статті розглянуті питання формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у практичній діяльності на аналітико-прогностичному етапі експериментальної роботи. Формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації відбувалось завдяки методам, які націлені на самостійну роботу, а саме: метод аналогії і контрасту, взаємоконтролю у парах, аналітичний метод, метод самостійного опрацювання даних, метод доведення і спростування ідеї, метод поліваріантного вирішення навчального завдання, пошуковий метод, вирішення проблемних ситуацій, метод фокальних об'єктів, творчий пошук, метод створення екранно-звукового видовища, метод творчого перетворення даних, метод варіативного вирішення навчального завдання, метод навчальних дискусій, тощо. На аналітико-прогностичному етапі формувального експерименту була проведена робота, яка уможливила залучення магістрантів музичного мистецтва до творчої роботи з даними, набуття вміння цільового створення презентації з урахуванням шкільного віку учнів, а також особливостей навчальної програми «Музичне мистецтво».

Ключові слова: магістранти музичного мистецтва, творча самореалізація, практична діяльність, аналітико-прогностичний етап, експериментальна робота, методи навчання.

Вступ. Сучасні вимоги спрямовані на підготовку магістрантів музичного мистецтва до формування духовної культури в підростаючого покоління, збереження національної ідентичності в царинах музичної культури, педагогічної освіти та науки. Одним із дієвих інструментів виконання означених вимог є цілеспрямоване формування здатності студентів факультетів мистецтв до творчої самореалізації.

Проблема творчої самореалізації набуває ще більшої актуальності, коли йдеться про особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва, адже саме він забезпечує формування інтелектуального потенціалу нації, сприяє вихованню особистості, здатної творчо й цілісно підходити до розв'язання завдань соціального та професійного змісту. Саме творча самореалізація може сприяти приходу в систему мистецької освіти мотивованих, зацікавлених у власній справі фахівців, а також забезпечити успішність входження майбутнього вчителя у світ діалогової педагогічної діяльності й взаємовідносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему творчої самореалізації особистості розглянуто в багатьох працях з екзистенціально-гуманістичної філософії (В.Андрущенко, Г.Волинка, В.Лутай, Ж.Сартр, В.Шинкарук та ін.); гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт та ін.); у наукових роботах відомих психологів і педагогів (А.Алексюк, І.Бех, О.Вознюк, Г.Костюк, О.Киричук, Л.Левченко, О.Матвієнко, В.Моляко, М.Недашківська, Л.Пироженко, О.Пометун, С.Сисоєва, В.Сухомлинський, О.Цокур та ін.) [1; 4; 5; 6; 7; 8]. У дослідженнях цих науковців зосереджено увагу на умовах формування таких важливих складників творчої самореалізації майбутніх фахівців, як активність,

¹ Вей Лімін, УДУ імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0002-4219-278X>

самостійність, ініціативність, самовдосконалення, тощо. Проблемою розробки сутнісних характеристик самореалізації майбутніх учителів опікувалися Ю.Афанасьєв, Н.Бібік, К.Завалко, А.Зайцева, Ю.Калугін, В.Орлов, Н.Сегеда, П.Харченко та ін. Питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної діяльності розглядали А.Зайцева, Л.Гаврілова, А.Козир, О.Кузнецова, В.Лабунець, Л.Масол, О.Михайліченко, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Л.Паньків, Т.Пляченко, Г.Побережна, Є.Проворова, О.Ростовський, О.Рудницька, М.Ткач, В.Федоришин, О.Щолокова, Д.Юник та ін. [2; 3; 5; 9; 10; 11].

Мета статті полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в експериментальній роботі. Формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва передбачає свідоме розуміння змісту музично-педагогічної діяльності, вироблення установки на цілеспрямоване успішне музичне навчання.

Виклад основного матеріалу. Формування здатності до творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва на аналітично-прогностичному етапі здійснюється із використанням навчальних завдань, які передбачають інтерактивну творчу взаємодію вчителя та учнів. На експериментальному етапі навчальної роботи викладач залучає студентів до загального обговорення та обміну навчально-методичним матеріалом для подальшого його використання у музично-творчій діяльності. Залучаючи магістрантів до аналітично-творчої діяльності ми використали **аналітичний метод**. Цей метод передбачає опрацювання студентами творчого навчального завдання, постановку завдань і здійснення трансформації музичного матеріалу. Навчальна робота студентів за даним методом передбачала використання викладачем групової форми. Здійснення розподілу студентів на дві групи передбачало забезпечення їх навчальним творчим завданням, що поставало у створенні комплекту «Ілюстративного матеріалу» до певного семестру навчальної програми «Музичне мистецтво» для учнів загальноосвітньої школи. Необхідність створення такого комплекту обумовлюється специфікою вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва, коли виникає необхідність декодування шкільної пісні іншими творами музичного мистецтва. На підготовчому етапі учасники кожної групи визначались із темою семестру, аналізували шкільний репертуар, який включено авторами. Також студенти поєднували шкільні пісні, які схожі за художньо-образним змістом, у групи. Для цього студенти опрацьовували кожну створену групу шкільних пісень. По черзі, учасники групи читали з листа шкільні пісні, та занотовували коротко художньо-образні характеристики пісні. Далі студенти розподіляли між собою пісні включені до списку кожної створеної групи пісень для здійснення самостійної роботи щодо підбору фрагментів музичних творів, за допомогою яких уможливилось би декодування кожної з пісень. Отже, завдяки введенню аналітичного методу до формуальної методики уможливилось залучення студентів до навчально-творчої роботи, що спрямована на підготовку магістрантами навченого навчального матеріалу для здійснення музично-педагогічної діяльності з учнями загальноосвітньої школи.

Як відомо, вчитель музичного мистецтва під час здійснення музично-естетичного розвитку учнів використовує потужні можливості творів музичного мистецтва для розробки музичних вікторин, музичних квестів, проведення позаурочної навчальної діяльності з учнями загальноосвітньої школи. Однак така діяльність потребує використання вчителем музичного мистецтва вміння щодо

вільного оперування музичним матеріалом. Розроблена нами методика включає модифікований метод Н. Шишкіної «**Взаємоконтроль у парах**» [8], який спрямований до набуття студентами вміння вільного оперування музичним матеріалом під час розробки навчального наочного матеріалу. Використання парної форми навчальної роботи студентів, передбачало спонукання викладачем студентів до співробітництва, взаємодії. Викладач залучаючи магістрантів до евристичної навчальної діяльності оголошував навчальне завдання для кожної парти, що поставало у розробці навчальної наочності для проведення зі школярами. Обов'язковим поставало використання: можливостей комп'ютеру і міжнародної мережі Інтернет; комп'ютерних технологій; комп'ютерних музичних програм; комп'ютерних музичних ігор для учнів загальноосвітньої школи. Розподіляючи між собою ролі під час самостійної навчальної роботи в парі студенти опрацьовували разом дані, розробляли навчальну наочність. Отже, цей метод сприяє залученню студентів до свідомого пошуку даних, їх опрацювання з навчальною метою, а також до оперування музичним матеріалом.

Виходячи з того, що вокально-хорова робота вчителя музичного мистецтва зі школярами на уроках передбачає ознайомлення їх із хоровими творами ми до експериментальної методики ввели **метод аналогії і контрасту** (В. Остроменський, О. Рудницька) [3]. Цей метод передбачає залучення магістрантів музичного мистецтва до евристичної навчальної діяльності спрямованої до вироблення способів залучення школярів до активного слухання хорової музики. Викладач розподіляє студентів на дві групи. Перша група студентів здійснювала підбір музичних творів, які є схожими за визначеними показниками з метою формування у школярів уявлення про виражальні можливості хорового співу. Друга група студентів здійснювала підбір хорових творів, які є контрастними за стилем, жанром, музично-образними характеристиками для формування уявлення школярів про хорове мистецтво як різноманітне. На наступному етапі навчальної роботи студентів за даним методом викладач залучав їх до виготовлення навчальної наочності для розуміння учнями поданого звукового матеріалу для прослуховування з дотриманням принципу доступності. Далі викладач спонукав студентів до вироблення способів залучення учнів до активного слухання хорових творів. Учасники кожної групи представляли навчальний результат спільної діяльності. Отже, використання методу аналогії і контрасту передбачало залучення їх до групової навчальної діяльності спрямованої на набуття вміння щодо вільного оперування музичним матеріалом.

Для вироблення у магістрантів музичного мистецтва вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами нами до експериментальної методики впроваджено **метод вирішення проблемних ситуацій**. Організація навчальної діяльності студентів передбачала використання групової форми навчання. Виходячи зі специфіки вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва з учнями загальноосвітньої школи під час якої здійснюється розвиток музичних здібностей учнів, формування співацьких умінь, забезпечується набуття учнями знань, формується їх музичний смак ми розподілили студентів на три групи. Для учасників першої групи поставало необхідним підібрати форми та методи організації презентації нової шкільної пісні для вивчення. Викладачу слід нагадати студентам про необхідність активного залучення учнів до процесу презентації, що постає в активному пошуку даних, активному слуханні. Викладач спрямовував

студентів забезпечуючи їх нотним матеріалом шкільних пісень, які школярі мають вивчити за певний семестр. Учасники другої групи отримували навчальне завдання щодо підбору навчальних методів і форм залучення школярів до співу вокально-хорових вправ. Викладач забезпечував студентів цієї групи нотним матеріалом пісень. Слід відзначити, що всі створені групи отримували однакову кількість шкільних пісень для навчальної роботи. Учасники другої групи опрацьовували певні шкільні пісні, та розробляли вокально-хорові вправи. До того ж, необхідним для учасників даної групи поставав підбір навчальних методів і форм, які б сприяли ефективному засвоєнню учнями даних вокально-хорових вправ. Учасників третьої групи було забезпечено навчальним завданням щодо підбору навчальних методів і форм для організації художнього виконання учнями шкільних пісень на уроках музичного мистецтва. Викладач забезпечував студентів нотним матеріалом, і спонукав їх до використання можливостей всесвітньої мережі Інтернет і комп'ютеру. Заключний етап навчальної роботи студентів за даним методом передбачає представлення кожною групою результату із подальшим обговоренням.

Основою ефективної творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва постає пошукова спрямованість. З цією метою ми використовували **пошуковий метод**. Цей метод, як не імітаційний, передбачає створення моделі вокально-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва з учнями загальноосвітньої школи в позаурочний час. Під час створення виїзного практичного заняття студенти враховували важливість діалогічної взаємодії зі школярами. Добір проблемного змісту позаурочного заняття зі школярами має здійснюватися з урахуванням вікових особливостей учнів, їх потреб, інтересів. Відшукуючи потрібні дані студенти не тільки збагачують свої знання, але й розвивають певні професійні вміння. За даним методом викладач організовує самостійну роботу студентів. Кожен студент самостійно обирає пісню для опрацювання з учнями в позаурочний час. Викладач зауважує, що така самостійна робота є підготовкою до проведення виїзного практичного заняття з учнями, яких необхідно зацікавити вокально-хоровою роботою над піснею. Саме тому викладач радить студентам урізноманітнити цю роботу застосовуючи навчальні прийоми, методи й засоби, які спрямовані на активізацію учнів, і сприяли досягненню навчального результату. Під час самостійної роботи кожен студент заповнює бланк «План виїзного практичного заняття з учнями загальноосвітньої школи». Далі студенти демонструють отриманий навчальний результат, і викладач залучає їх до загального обговорення. Отже, навчальна робота студентів за даним методом уможливила створення умов для набуття вміння визначати форми та методи вокально-хорової роботи з учнями загальноосвітньої школи. Під час демонстрації кожним студентом розробленого плану решта аналізували, висували ідеї, обмінювались методичними напрацюваннями для подальшого використання в музично-педагогічній діяльності.

Подальше спрямування студентів до виявлення вміння визначати навчальні форми та методи вокально-хорової роботи зі школярами уможлилювалась **методом доведення і спростування ідеї**. Цей метод передбачає використання педагогічної технології колективно-групового навчання О. Пометун «Карусель» [7]. Викладач ставить перед студентами проблему, яка постає в підборі навчальних форм і методів вокально-хорової роботи вчителя музичного мистецтва з учнями шкільного віку над шкільною піснею. Використання педагогічної технології

«Карусель» передбачало одночасне опрацювання двох шкільних пісень із включенням усіх учасників в активну навчальну роботу. Викладач розподіляє студентів на дві команди, й кожну команду забезпечує нотним записом шкільної пісні. У створеній групі студенти разом визначають завдання вокально-хорової роботи. Далі викладач пропонує студентам утворити два кола. Внутрішнє коло нерухоме, і студенти сидять на стільцях обличчям до іншої команди учасники якої створюють зовнішнє коло, що є рухливим. За сигналом викладача учасники розпочинають спілкування для збирання інформації. Кожного разу за сигналом викладача учасники пересуваються на один стілець вправо для обговорення ідеї з новим партнером. Всі ідеї занотовуються, а далі викладач залучає учасників команд до обговорення ідеї щодо використання навчальних форм і методів у вокально-хоровій роботі над шкільною піснею. Опрацювання отриманих даних передбачало доведення учасниками команди доцільності використання отриманої ідеї, або у разі необхідності її спростування.

З метою залучення магістрантів музичного мистецтва до практичного використання фахових знань і вмінь у самостійній навчальній роботі до експериментальної методики включено метод «Творчий пошук». Він передбачає залучення студентів до створення творчих завдань, які призначені для поза аудиторної самостійної роботи учнів. Кожен студент під час самостійної роботи заповнює бланк «План виконання самостійної навчальної діяльності за методом «Творчий пошук», до якого занотовується назва творчого завдання, навчальна мета й завдання, а також рекомендації вчителя щодо виконання творчого завдання. Поряд із тим, студенти мають враховувати те, що учні виконують ці творчі завдання із виявленням різного рівня вокально-хорового розвитку. Так, на початковому рівні учні виявляють лише репродуктивне відтворення, що передбачає спів пісні в караоке, вибір одного варіанту із запропонованого тощо. На розвинутому рівні учні здатні здійснювати доповнення до творчого продукту. Під час самостійної навчальної діяльності студенти створювали предметну інтернет-сторінку за допомогою комп'ютерної технології *Google classroom* до якої необхідно приєднати учнів та експортувати їм розроблені самостійно певні творчі завдання. Роль учнів виконувала решта студентів, які аналізували отримані дані за допомогою мережі Інтернет. Викладач залучав студентів до загального обговорення результатів самостійної навчальної роботи. Отже, залучення магістрантів музичного мистецтва до здійснення самостійної навчальної роботи за даним методом уможливило спрямування до творчої навчальної діяльності, що передбачало врахування різних рівнів вокально-хорового розвитку учнів, а також використання можливостей комп'ютерної технології *Google classroom*.

Вважаємо, що процес творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва взаємопов'язаний із розвитком їх інтелектуальних умінь. Сьогодні вчителю музичного мистецтва недостатньо володіти знаннями й вміннями з циклу вокально-хорових дисциплін, необхідні уміння опрацювати дані. З цією метою ми до експериментальної роботи ввели метод **фокальних об'єктів** (Ч. Вайтинг), за яким студенти навчаються здійснювати поширення властивостей одного об'єкта на інші. Для навчальної роботи викладач пропонує студентам попрацювати над об'єктом, що постає як фокальний. Цим об'єктом обрано шкільну пісню з навчальної програми «Музичне мистецтво» для учнів загальноосвітньої школи. Під час обговорення студенти обирали декілька випадкових об'єктів, і склали список

ознак цих об'єктів. Викладач залучав студентів до перенесення ознак на фокальний об'єкт. Студенти висловлювали ідеї щодо здійснення незвичайних поєднань, розвивали ці ідеї з використанням вільних асоціацій. Викладач спрямовуючи їх до пошуку, а також до здійснення оцінки й відбору цікавих варіантів. Унаочнення певних варіантів здійснювалось за допомогою презентацій, що передбачає розподіл навчального матеріалу на великі смислові блоки. Це включає і можливість повторення даних із навчальною метою. Презентація за допомогою *Microsoft Power Point*, уможливорює подання учням навчального матеріалу в певному порядку як систему опорних образів. Для використання динамічних елементів на слайдах викладач спрямовує студентів до використання таких програмних засобів як *MySlideShow*, *QuickSlideShow*. Для створення презентацій викладач використовує групову форму навчання, й розподіляє студентів на три групи. Перша група студентів має створити презентацію як навчальну наочність під час пояснення учителем музичного мистецтва нового матеріалу школярам. Це передбачало визначення студентами шкільного віку учнів, теми семестру, теми уроку, а також музичного матеріалу, що планувався на уроці музичного мистецтва. Учасники другої групи створювали презентацію як навчальну наочність для закріплення учнями навчального матеріалу. Фокальним об'єктом поставала шкільна пісня для розучування під час вокально-хорової роботи. Наступна група студентів створювала презентацію для повторення учнями шкільних пісень, які раніше вивчались на уроках музичного мистецтва. У слайдах бажано спрямовувати учнів до актуалізації знань, а також сприяти активізації учнів під час повторення.

Для спрямування магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації вельми ефективним виявився **метод навчальних дискусій**. Студенти залучались до обговорення тем: «Роль хорового співу у вихованні сучасних учнів»; «Музично-творча діяльність учителя музичного мистецтва зі школярами»; «Підбір репертуару для дитячого вокально-хорового колективу»; «Види музично-творчих завдань для учнів шкільного віку». Відбувалось залучення магістрантів музичного мистецтва до дискусій, теми яких сприяють розумінню значення інноваційних технологій, їх використання під час вокальна ефективний вплив на їх музично-естетичний розвиток – «Інноваційні педагогічні технології у вокально-хоровому вихованні учнів», «Роль засобів мультимедіа у розвитку музичних здібностей школярів». «Навчальна гра як засіб формування вокально-хорових умінь школярів». Обговорення з магістрантами музичного мистецтва під час дискусійних питань щодо організації музично-творчої діяльності школярів, використання навчальних методів і форм для досягнення ефективного результату вокально-хорової роботи передбачало розгляд тем: «Зацікавлення учнів вокально-хоровою роботою»; «Інноваційні методи вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку».

Зазначимо, що шкільний концерт для учнів загальноосвітньої школи в усталеній формі вже не є цікавим, і вчителю музичного мистецтва готуючи учнів до концертного виступу важливо вокально-хорову роботу проводити порівняно з постановочною роботою. Це передбачає використання відеоматеріалу під час звучання шкільної пісні, спонукання учнів до виявлення вміння щодо сценічної поведінки, робота з учнями, які виконують роль ведучих для того, щоб цікаво представити глядачам виконавців, підготувати їх до адекватного сприйняття пісні, використання ребусів, загадок, міні-вікторин тощо. Для набуття магістрантами музичного мистецтва уміння щодо організації позаурочної музично-творчої

діяльності школярів ми до експериментальної методики включили **метод створення екранно-звукового видовища**. Цей метод передбачає залучення студентів до колективного опрацювання навчального завдання, що постає у плануванні, розробці й демонстрації шкільного заходу інтерактивного характеру для учнів загальноосвітньої школи. Спочатку, викладач залучає студентів до обговорення тематики шкільного заходу, кількості музичних номерів включених до цього заходу. Цей метод передбачає залучення студентів до рольової гри. Виходячи з цього серед студентів одразу здійснюється відбір на роль «учнів-солістів», які мають зіграти фрагмент музичного твору на музичному інструменті, заспівати фрагмент шкільної пісні (3-4 учасника). Ці студенти відокремлюються для самостійної підготовки до виконання отриманого навчального завдання. Решта студентів розподіляються на сектори, а саме: «Сектор сценаристів»; «Інформаційний сектор». Навчальне завдання опрацьовується згідно визначеному навчальному часу. Викладач зауважує, що школярі як глядачі, під час прослуховування музичного твору мають побачити реальний образ цього об'єкта. Важливими під час планування екранно-звукового видовища постає побудова епізодів із використанням несподіванки, побудова загальної композиції.

Отже, у **висновках** доцільно зазначити, що використання вищезазначених методів уможливило залучення магістрантів музичного мистецтва до творчої роботи з даними, набуття вміння цільового створення презентації з урахуванням шкільного віку учнів, а також особливостей навчальної програми «Музичне мистецтво». Створений наочний навчальний матеріал студенти мають змогу використати у подальшій фаховій діяльності.

Література:

1. Вознюк О.В. (2012) Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
2. Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк.(2015) К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 192 с.
3. Мистецька освіта в Україні : теорія і практика (2010). Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 255 с.
4. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : Монографія. Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є.Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г.Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. (2006). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 316 с.
5. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія, під заг. ред. А.Козир (2022), К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 377 с.
6. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія, за ред. В.Г. Кременя (2008), К.: Педагогічна думка. 472 с.
7. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод посіб. О.І. Пометун, Л. В. Пироженко.(2004). К.: Видавництво А. С. К., 2004. 192 с.
8. Шишкіна Н. О. (2003) Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі: автореф. дис.... канд. пед. наук. Харків, 2003. 20 с.
9. Kozyr, A., Havrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS – ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, 2020. No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>.
10. Taylor C. W. (1988) Various approaches and definitions of creativity. C. W. Taylor ; R. Sternberg (ed.) The nature of creativity. Cambridge : Cambr. Press, P. 99–126.
11. Tkach, M., Kozyr, A., Mymryk, M., Dubiuk, N., and Liming, W. (2023). General problems of higher music education, Ways of modernizing education and improving the research skills of young people, Youth Voice Journal Vol. II, 2023, pp. 59-70. ISBN (ONLINE): 978-1-911634-96-6

12. The Oxford English Dictionary. Second edition, prepared by J. A. Simpson and S. C. Wein. (1989). Vol. XIV. Oxford, P. 921.

WEI LIMING.

Analytical and prognostic stage of forming the ability of master's students of musical art to creative self-realization in practical activities.

The article examines the issues of forming the ability of master's students of musical art to creative self-realization in practical activities at the analytical-prognostic stage of experimental work. The formation of the ability of master's students of musical art to creative self-realization took place thanks to methods aimed at independent work, namely: the method of analogy and contrast, mutual control in pairs, the analytical method, the method of independent processing of data, the method of proving and refuting an idea, the method of multivariate solution of an educational task, search method, solving problem situations, method of focal objects, creative search, method of creating a screen-sound spectacle, method of creative transformation of data, method of variable solution of educational tasks, method of educational discussions, etc. At the analytical-prognostic stage of the formative experiment, work was carried out, which made it possible to involve the masters of musical art in creative work with data, to acquire the ability to create a targeted presentation taking into account the school age of the students, as well as the features of the "Musical Art" curriculum. Students can use the created visual educational material in further professional activities.

Keywords: master's students of musical art, creative self-realization, practical activity, analytical-prognostic stage, experimental work, teaching methods.

References:

1. Voznyuk O.V. Pedagogical synergy: genesis, theory and practice: Monograph. Zhytomyr: Ivan Franko State University Publishing House, 2012. 708 p.
2. Spirituality of the individual in the art education system: coll. of Sciences sh. Dr. Ped. Sciences, Prof. OHM. Oleksiuk Kyiv University named after B. Hrinchenko. K.: Kyiv. University named after B. Hrinchenko, 2015. 192 c.
3. Art education in Ukraine: theory and practice. Sumy: Sumy DPU named after A.S. Makarenko, 2010. 255 p.
4. Professional and pedagogical education: modern conceptual models and development trends: Monograph. Auth. number O.A. Dubaseniuk, O.E. Antonova, S.S. Vitvytska, N.G. Sydoruk, O.M. Spirin, N.V. Yaksa et al. In general ed. Prof. O.A. Dubasenyuk. Zhytomyr: Publication of ZhDU named after I. Franka, 2006, 316 p.
5. The transdisciplinary dimension of the training of artistic professionals: a collective monograph, under general ed. A. Kozyr. K.: NPU named after M.P. Dragomanov, 2022. 377 p.
6. The phenomenon of innovation: education, society, culture: monograph, edited by V.G. Flint. K.: Pedagogical thought. 2008. 472 p.
7. Modern lesson. Interactive learning technologies: Science. method of assistance O.I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. Under the editorship O. I. Pometun. Kyiv: A. S. K. Publishing House, 2004. 192 p.
8. Shishkina N. O. Organization of independent work of students in the process of studying legal disciplines in a higher educational pedagogical institution: autoref. dis.... Ph.D. ped.. science: 13.00.04 N.O. Shishkin Kharkiv, 2003. 20 p.
9. Kozyr, A., Havrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS – ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, 2020. No 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605>.
10. Taylor C. W. Various approaches and definitions of creativity. C. W. Taylor ; R. Sternberg (ed.) The nature of creativity. Cambridge : Cambr. Press, 1988. P. 99–126.
11. Tkach, M., Kozyr, A., Mymryk, M., Dubiuk, N., and Liming, W. (2023). General problems of higher music education, Ways of modernizing education and improving the research skills of young people, Youth Voice Journal Vol. II, 2023, pp. 59-70. ISBN (ONLINE): 978-1-911634-96-6, e-mail: YVJ@rj4allpublications.com.
12. The Oxford English Dictionary. Second edition, prepared by J. A. Simpson and S. C. Wein. Vol. XIV. Oxford, 1989. P. 921.

Формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва: основні етапи та інструментарій

Конкретизується сутність та зміст аксіологічно-орієнтаційного, операційно-інтенсифікуючого та конструктивно-узагальнюючого етапів формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання в контексті заходів з поетапного упровадження розробленої експериментальної методики. Автор наголошує на змістоутворюючому значенні сформованості вектору креативно-педагогічної спрямованості мислення студентів щодо оволодіння цінностями вокально-хорового мистецтва для першого аксіологічно-орієнтаційного етапу. Сутність другого операційно-інтенсифікуючого етапу формування креативного педагогічного мислення спрямована на формування в студентів вокально-хорової компетентності, що ґрунтується на накопиченні вокально-хорового тезаурусу в якості комплексу теоретичних понять та інтонаційного багажу вокально-хорового репертуару. Третій конструктивно-узагальнюючий етап відповідає за формування здатності студентів до креативного вирішення проблемних ситуацій вокально-хорової діяльності та рефлексивне осмислення отриманих результатів. Автор розкриває класифікацію педагогічного інструментарію для кожного з етапів у контексті основних напрямків роботи викладачів щодо навчально-методичної, наукової та організаційно-виховної діяльності. Педагогічний інструментарій для кожного з етапів представлено в якості інтегрованого комплексу методів мотивації мистецького навчання, теоретичних, вербальних, евристичних, інтерактивних методів, поєднаних із творчими методами, засобами і прийомами мистецького навчання.

Ключові слова: креативне педагогічне мислення, майбутні вчителі музичного мистецтва, вокально-хорове навчання, етапи формування, педагогічний інструментарій.

Вступ. На сучасному етапі побудови нових пріоритетних напрямків освітнього розвитку щодо формування креативного інтелектуального потенціалу педагогічних кадрів, підвищення рівня професійної компетентності вчителів, все більшої актуальності набуває проблематика інноваційних підходів до фахового навчання нової генерації вчителів музичного мистецтва.

Специфіка суспільного запиту полягає у необхідності формування персоналії педагога-музиканта, спроможного не тільки до фахового виконавства музичних творів, але й до креативного розв'язання задач і проблем мистецького навчання школярів. Відповідь на окреслений суспільний запит знаходиться у річищі формування креативного педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва, яке дозволяє фахівцеві сполучати здатність до перманентного інтелектуального саморозвитку із постійним удосконаленням власних музично-творчих умінь, «...породжувати множину різноманітних оригінальних ідей в нерегламентованих умовах діяльності» [2, 243]. Отже непересічного значення набуває необхідність розроблення, упровадження в навчальний процес факультетів та інститутів мистецтв такого методичного забезпечення, яке б уможливило ефективне формування креативного педагогічного мислення вчителя музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукової літератури з проблематики мислення вчителя засвідчує, що означена проблема розглядалась

¹ Вен Чаоцянь, УДУ імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0003-3546-1977>

всебічно. Дослідженню мисленневих процесів у педагогічному аспекті приділяли свою наукову увагу Б.Брилін, І.Зязюн, А.Козир, Г.Нагорна, Ю.Руденко, В.Шахов та ін. [1], [3], [5], [6], [10], [14], які стверджували про обумовленість мислення педагога характером його професійної діяльності, яка є не тільки складною, але й носить абсолютно нестандартний характер. Дослідження мисленневих процесів вчителя музичного мистецтва були проведені А.Козир, Г.Падалкою, І.Парфентьевою, О.Рудницькою та ін. [15], [7], [8], [9]. Дослідники, розглядаючи мислення педагога-музиканта у контексті удосконалення мистецького навчання студентів, зазначали про важливість та складність цієї проблеми у контексті таких її аспектів, як інтонаційно-процесуальна основа музично-педагогічної роботи, творчий характер методів і засобів музичного навчання тощо.

Метою статті є конкретизація послідовності основних етапів формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання і визначення методів, засобів і прийомів формування цього феномену для кожного з етапів.

Виклад основного матеріалу.

З метою експериментальної перевірки розробленого педагогічного інструментарію щодо формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання було проведено ряд заходів з поетапного його упровадження у процесі дослідно-експериментальної роботи. До таких заходів, що передбачають комплексне формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва як цілісної динамічної системи, належать:

- змістова й сутнісна конкретизація етапів перебігу формування креативного педагогічного мислення студентів музичних та музично-педагогічних ЗВО у контексті вокально-хорового навчання;
- класифікація педагогічного інструментарію (методів, засобів і прийомів формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва) у відповідності до кожного з окреслених етапів;
- експериментальна перевірка ефективності розробленого педагогічного інструментарію шляхом його упровадження згідно до кожного з передбачених етапів;
- аналіз динаміки формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання на базі співставлення контрольних зрізів, зроблених під час констатувального, контрольного та формувального експериментів.

Процес комплексного формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва як цілісної динамічної системи провадиться в межах процесу фахового навчання і детермінується вокально-хоровою підготовкою студентів, яка включає сукупність навчальних дисциплін, пов'язаних із хоромим диригуванням, хоромим співом, вокально-хоровою роботою під час педагогічної практики тощо.

Оскільки досліджуваний феномен було охарактеризовано як цілісну систему взаємодіючих компонентних складових, де за сформованість кожної складової відповідає одна з функцій мислення, то етапи формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва відповідають за сформованість кожної з складових.

Таким чином, перший етап, під час якого здійснювалось формування мотиваційно-констеляційного структурного компоненту, за динаміку сформованості якого відповідає функція цілепокладання, було присвячено розвитку низки мотиваційних утворень, націлених на утворення вектору креативно-педагогічної спрямованості мислення студентів. Оскільки сформованість цього вектору забезпечує осмислену й забарвлену позитивними емоціями орієнтацію на оволодіння цінностями вокально-хорового мистецтва, набутими у процесі засвоєння знань у галузі хорознавства, хорового співу, хорового диригування, організаційної й навчально-методичної роботи диригента-хормейстера тощо, то перший етап формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання визначено як аксіологічно-орієнтаційний.

Другий етап, під час якого здійснювалось формування пізнавально-компетентнісного структурного компоненту, за динаміку сформованості якого відповідає функція розуміння, що продукує здатність вчителя музичного мистецтва до накопичення вокально-хорового тезаурусу, було присвячено засвоєнню студентами у процесі поглиблення вокально-хорових, музично-педагогічних, музично-теоретичних знань системи теоретичних понять, необхідних для ефективного провадження вокально-хорової роботи, а також накопиченню інтонаційного багажу вокально-хорового репертуару. Оскільки формування та розвиток вокально-хорового тезаурусу здійснювались шляхом інтенсифікації мисленнєвих дій та операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, конкретизації, класифікації та ін., то другий етап формування креативного педагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва було окреслено як операційно-інтенсифікуючий.

Третій етап, під час якого здійснювалось формування рефлексивно-творчого структурного компоненту, за динаміку сформованості якого відповідають функція розв'язання проблемних ситуацій та функція рефлексії, було присвячено формуванню здатності студентів до креативного вирішення музично-педагогічних, вокально-хорових, інтерпретаційних, організаційних та інших задач і проблем вокально-хорового навчання, вокально-хорової роботи із школярами під час педагогічної практики. На цьому етапі увага приділялась формуванню в студентів здатності до підбору, конструювання й моделювання інноваційного педагогічного інструментарію для вирішення означених проблемних ситуацій та рефлексивного опрацювання отриманої результативності щодо проведеної музично-педагогічної, інтерпретаційної, методично-творчої, практичної вокально-хорової й диригентської діяльності. Оскільки ці завдання потребують узагальнення проведених конструктивних дій, то третій етап формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно окреслити ми визначаємо як конструктивно-узагальнюючий.

На кожному з окреслених етапів формування досліджуваного феномену робота велася у відповідності до індивідуального плану викладача диригентсько-хорових дисциплін згідно до основних напрямків, а саме:

- напрямок з навчально-методичної роботи, який передбачає формування креативного педагогічного мислення у процесі викладання професійно-орієнтованих курсів «Хорове диригування», «Читання хорових партитур», «Хорознавство», «Хоровий клас», «Методика музичного виховання», «Виробнича

педагогічна практика з музичного мистецтва», «Виконавський практикум», «Практикум з кваліфікації», «Методика викладання дисциплін кваліфікації» та ін.;

- напрямок з наукової роботи, який передбачає формування креативного педагогічного мислення у процесі наукової роботи із майбутніми вчителями музичного мистецтва у наукових студентських гуртках та проблемних групах, під час організації науково-практичних студентських конференцій, підготовки до публікації студентських наукових статей тощо;

- напрямок з організаційно-виховної роботи, який передбачає формування креативного педагогічного мислення у процесі організації культурного життя студентства, яке відбувається за межами процесу фахового навчання і стосується колективних відвідувань майстер-класів з вокально-хорової роботи, співпраці із провідними хоровими колективами України, проведенням силами студентів мистецько-просвітницьких заходів у закладах середньої освіти, студентських гуртожитках тощо.

Конкретизуємо зміст кожного з визначених вище аксіологічно-орієнтаційного, операційно-інтенсифікуючого та конструктивно-узагальнюючого етапів окремо. Отже, I аксіологічно-орієнтаційний етап формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва ставив на меті формування в студентства вектору креативно-педагогічної спрямованості мислення на підґрунті:

- послідовно-стадіального розвитку пізнавальних потреб та інтересів щодо набуття знань у галузі цінностей вокально-хорового мистецтва, а також у царині оригінальних, нетрадиційних форм, методів і засобів організації й провадження вокально-хорового навчання, вокально-хорової роботи із школярами;

- на базі стимуляції означених потреб та інтересів до пізнання цінностей вокально-хорового мистецтва формування установки на креативне провадження вокально-хорової діяльності;

- на основі рефлексивного усвідомлення цієї установки формування готовності до креативного провадження вокально-хорової діяльності як провідного засобу формування музичної культури.

Для I аксіологічно-орієнтаційного етапу формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено відповідний педагогічний інструментарій, який передбачав комплексне застосування методів мотивації мистецького навчання [4] із сукупністю теоретичних, а також вербальних, образно-демонстраційних, проєктивних та інших методів мистецького навчання [7], [8], інтегрованих із засобами вокально-хорового навчання, в основі яких знаходиться класичні й сучасні зразки вокально-хорового мистецтва, обробки народнопісенної творчості тощо.

Стрижневе значення на I аксіологічно-орієнтаційному етапі формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва відігравали методи стимулювання і мотивації навчання [4], розподілені у відповідності до наступних підгруп: до підгрупи методів розвитку інтересу до цінностей вокально-хорового мистецтва і до підгрупи стимулювання обов'язку і відповідальності під час вокально-хорового навчання [4].

З підгрупи методів розвитку інтересу до цінностей вокально-хорового мистецтва на I аксіологічно-орієнтаційному етапі формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва було застосовано:

дидактично-пізнавальні ігрові методи музичних вікторин, музичних колоквиумів, навчальних кросвордів, інтегровані із провідним засобом вокально-хорового навчання – зразками вокально-хорового мистецтва; інтерактивні імітаційно-рольові ігрові методи, методи інсценізації зразків вокально-хорового репертуару, навчальні дискусії, присвячені проблематиці цінностей вокально-хорового мистецтва [4], [12], [13].

З підгрупи методів стимулювання обов'язку і відповідальності під час вокально-хорового навчання було використано: метод роз'яснення ролі і значення цінностей вокально-хорового мистецтва, а також знань і умінь у царині оригінальних, нетрадиційних форм, методів і засобів організації й провадження вокально-хорового навчання, вокально-хорової роботи із школярами; метод пред'явлення навчальних вимог під час викладання вокально-хорових дисциплін; методи поточного і підсумкового контролю набутих знань і умінь; метод заохочення до методичної творчості у процесі вокально-хорової роботи. [4], [12], [13].

На I аксіологічно-орієнтаційному етапі формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва із наведеними вище методами мотивації мистецького навчання було інтегровано теоретичні методи самостійного аналізу навчальної літератури, конкретизації й порівняння різних шляхів креативного розв'язання задач вокально-хорового навчання, вербальних методів бесіди, поточного коментаря, пояснення, образно-демонстраційних методів демонстрації вокально-хорових творів тощо [7], [8].

II операційно-інтенсифікуючий етап формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва ставив на меті формування в студентства вокально-хорової компетентності на основі набуття вокально-хорового тезаурусу як багатоаспектного, розгалуженого комплексу теоретичних понять, що складають теоретичне підґрунтя для фундаментального засвоєння вокально-хорових, методичних, музично-педагогічних, музично-теоретичних знань, необхідних для ефективного провадження вокально-хорової роботи. Водночас, вокально-хоровий тезаурус має бути сформованим також у царині комплексного інтонаційного багажу, що складається із зразків вокально-хорового репертуару.

Оскільки на II операційно-інтенсифікуючому етапі формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва провідну роль відіграє функція розуміння, пов'язана з утворенням вокально-хорового тезаурусу шляхом інтенсифікації механізму мисленнєвих дій та операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, конкретизації тощо, то й стрижневими для цього етапу формування досліджуваного феномену є однойменні теоретичні методи, відповідні наведеним мисленнєвим діям та операціям [13].

Група наведених теоретичних методів була інтегрована із іншими групами методів, зокрема, із методом структурування інформації у галузі вокально-хорової роботи, вербальними методами розповіді й пояснення, з музично-творчими завданнями, з образно-демонстраційними методами, тренінгами вокально-хорової компетентності, методами вокально-хорового полілогу й колективного формулювання висновків, евристичними методами, прийомами співставлення протилежних думок та ранжування інформації тощо.

III конструктивно-узагальнюючий етап формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва ставив на меті

формування в студентства здатності до креативного вирішення музично-педагогічних, вокально-хорових, інтерпретаційних, організаційних та інших задач і проблем вокально-хорової діяльності, а також до методичної творчості щодо конструювання необхідних для цього форм, методів та засобів.

Педагогічний інструментарій, розроблений для конструктивно-узагальнюючого етапу було побудовано за допомогою інноваційних технологій, направлених на відпрацювання мобільності, гнучкості, оригінальності педагогічного мислення студентів. Цей педагогічний інструментарій включав варіативне застосування тренінгів креативності педагогічного мислення, інтерактивних ігрових та евристичних методів, методів розвитку педагогічного артистизму, методів вокально-хорової комунікації, сугестивних методів тощо.

Застосування розробленого педагогічного інструментарію сприяло як узагальненню студентами отриманих знань і набутих умінь у галузі вокально-хорової діяльності, так і відпрацювання педагогічної рефлексії щодо «...вироблення програми вимог до себе, до процесу і результатів художньо-творчої діяльності» [9, 286] з метою власного інтелектуального й професійного саморозвитку.

У **висновках** доцільно зазначити, що внаслідок проведеного аналізу перебігу формування креативного педагогічного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокально-хорового навчання було конкретизовано сутність та зміст аксіологічно-орієнтаційного, операційно-інтенсифікуючого та конструктивно-узагальнюючого етапів, а саме:

- зміст аксіологічно-орієнтаційного етапу обумовлюється формуванням вектору креативно-педагогічної спрямованості мислення, спрямованого на оволодіння цінностями вокально-хорового мистецтва;

- зміст операційно-інтенсифікуючого етапу обумовлюється формуванням в студентів вокально-хорової компетентності, яка базується акумулюванні вокально-хорового тезаурусу в якості комплексу теоретичних понять та інтонаційного багажу вокально-хорового репертуару;

- зміст конструктивно-узагальнюючого етапу обумовлюється формуванням в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності до креативного вирішення проблемних ситуацій вокально-хорової діяльності та рефлексивне осмислення отриманих результатів.

Класифікація педагогічного інструментарію для кожного з етапів у контексті основних напрямків роботи викладачів щодо навчально-методичної, наукової та організаційно-виховної діяльності передбачає інтеграцію методів мотивації мистецького навчання, теоретичних, вербальних, евристичних, інтерактивних методів, поєднаних із творчими методами, засобами і прийомами мистецького навчання.

Література:

1. Брилін Б.А., Козир А.В. (2010), Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. Випуск 1.31. Педагогічні науки. С. 11-18.
2. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. 2 видання. Рівне: Волинські береги. 552 с.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. (1997), Краса педагогічної дії: навчальний посібник. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 302 с.
4. Мойсеюк Н.Є. (2001), Педагогіка: навчальний посібник. Київ: ВАТ«КДНК». 608 с.

5. Моляко В.А. (1978), Психология творческой деятельности. Київ: Наукова думка. 45 с.
6. Нагорна Г.О. (1995), Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ. 41 с.
7. Падалка Г.М. (2004) Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць. Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Випуск 1 (6). Київ, С. 15-20.
8. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 274 с.
9. Парфентьева І.П. (2011), Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. Теорія та методика мистецької освіти. Колективна монографія. Під науковою редакцією А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 402 с. С. 285–291.
10. Руденко Ю.Д. (2003) Основи сучасного українського виховання. Київ: Видавництво імені Олени Теліги. 328 с.
11. Хоружа О.В. (2009), Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: ситуативний і надситуативний рівні проблемності. VII культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва. Культурна трансформація сучасного українського суспільства: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4-5 червня 2009 р. Київ: ДАККІМ. С. 392-396.
12. Хоружа О.В. (2010), Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: етапи формування. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 8 (13). С. 110-120.
13. Хоружа О.В. (2010), Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Дисертація кандидата педагогічних наук. Спеціальність 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. Київ. 254 с.
14. Шахов В.И. (1992), Формирование педагогического мышления у студентов педвуза: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01. Киев. 196 с.
15. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

WENG CHAOQIAN.

Formation of creative pedagogical thinking of future teachers within music training: main stages and tools.

The article specifies the essence and content of the axiological orientation, operational-intensifying and constructive-generalizing stages of the formation of creative pedagogical thinking of future teachers of music in the process of vocal and choral training in the context of measures for the step-by-step implementation of the developed experimental methodology. The author insists on the content-forming significance of the formation of the vector of creative-pedagogical orientation of students' thinking regarding mastering the values of vocal and choral art for the first axiological orientation stage. The essence of the second operational-intensifying stage of the formation of creative pedagogical thinking is aimed at the formation of vocal and choral competence in students, which is based on the accumulation of the vocal and choral thesaurus as a complex of theoretical concepts and intonation baggage of the vocal and choral repertoire. The third constructive and generalizing stage is responsible for the formation of students' ability to creatively solve problem situations of vocal and choral activity and reflective understanding of the obtained results. The author reveals the classification of pedagogical tools for each of the stages in the context of the main areas of work of teachers in relation to educational and methodological, scientific, and organizational and educational activities. Pedagogical tools for each of the stages are presented as an integrated set of motivational methods of art education, theoretical, verbal, heuristic, interactive methods combined with creative methods, means and techniques of art education.

Keywords: creative pedagogical thinking, future teachers of musical art, vocal and choral training, stages of formation, pedagogical tools.

References:

1. Brilin B.A., Kozyr A.V. (2010), Ability to artistic reflection as a sign of professional skill of future music teachers. *Scientific Bulletin of the Moscow State University named after V.O. Sukhomlynskyi*. Release 1.31. Pedagogical sciences. pp. 11-18.
2. Honcharenko S.U. (2011), *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary*. 2 editions. Rivne: Volyn amulets. 552 p.
3. Zyazyun I.A., Sagach H.M. (1997), *The Beauty of Pedagogical Action: A Study Guide*. Kyiv: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business. 302 p.
4. Moiseyuk N.E. (2001), *Pedagogy: a study guide*. Kyiv: OJSC "KDNK". 608 p.
5. Molyako V.A. (1978), *Psychology of creative activity*. Kyiv: Scientific opinion. 45 p.
6. Nagorna G.O. (1995), *The formation of professional thinking among students of pedagogical universities: the abstract of a dissertation for the acquisition of sciences*. degree of doctor of pedagogical sciences: specialty 13.00.01 "General pedagogy and history of pedagogy". Kyiv. 41 p.
7. Padalka H.M. (2004) *Priority directions for the development of modern art education. Theory and methods of art education: a collection of scientific works*. National Pedagogical University named after M. Dragomanov. Issue 1 (6). Kyiv, pp. 15-20.
8. Padalka H.M. (2008), *Art pedagogy (theory and methodology of teaching art disciplines)*. Kyiv: Education of Ukraine. 274 p.
9. Parfentieva I.P. (2011), *Formation of artistic reflection in future music teachers. Theory and methodology of art education*. Collective monograph. Under the scientific editorship of A.V. Trump. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanova. 402 p. pp. 285– 291.
10. Rudenko Yu.D. (2003) *Basics of modern Ukrainian education*. Kyiv: Olena Teliga Publishing House. 328 p.
11. Khoruzha O.V. (2009), *Ethno-pedagogical thinking of the future music teacher: situational and supra-situational levels of problem*. VII cultural readings in memory of Volodymyr Podkopaev. Cultural transformation of modern Ukrainian society: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, June 4-5, 2009. Kyiv: DAKKIM. pp. 392-396.
12. Khoruzha O.V. (2010), *Ethno-pedagogical thinking of the future music teacher: stages of formation*. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova*. Series 15. Theory and methods of art education: Collection of scientific works. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanova. Issue 8 (13). pp.110- 120.
13. Khoruzha O.V. (2010), *Methodological principles of the formation of ethnopedagogical thinking of the future music teacher*. *Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences*. Specialty 13.00.02. Theory and method of music education. Kyiv. 254 p.
14. Shakhov V.I. (1992), *Formation of pedagogical thinking among students of a pedagogical university: Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.01*. Kyiv. 196 p.
15. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), *Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers*. *Utopia y Praxis Latinoamericana*. *Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social*. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

Змістова структура мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва у контексті фортепіанного навчання

Окреслюється сутність комплексного підходу як методологічного базису для формування мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва із врахуванням принципів цілісності, взаємозв'язку, контекстності, наступності. До аналітично-реконструктивної сфери відносяться мистецько-рефлексивні уміння – осмислення, оцінювання й аналіз результативних аспектів проведеної в минулому мистецької діяльності; до контрольної-ситуативної сфери – уміння рефлексивно-критичного нагляду за актуальним процесом провадження власної мистецької діяльності, до перспективно-корекційної сфери – уміння перспективного фахового саморозвитку. На основі структурно-змістового аналізу визначаються мистецько-рефлексивні уміння – цей єдиний динамічний комплекс будується на основі взаємодії функцій цілеспрямованості, рефлексії, розумінні завдань і проблем з наступним їх вирішенням.

Ключові слова: мистецько-рефлексивні уміння, магістранти музичного мистецтва, комплексний підхід, навчальна мистецька діяльність, фортепіанне навчання.

Вступ. Сучасні підходи до визначення змісту та характерних особливостей психолого-педагогічних явищ передбачають опору не тільки на сензитивно-термінологічний аналіз об'єктів, предметів дослідження, але й на пошук всеохоплюючого методологічного підґрунтя, яке уможливило багатоаспектний розгляд досліджуваного феномену у всій повноті взаємозв'язків його складових. Дослідження змісту мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання також вимагає розгляду цих умінь виключно з позицій їх взаємозв'язку й взаємодії. Підґрунтям для означених взаємозв'язку й взаємодії виступає механізм мистецької рефлексії, невіддільний від мисленнєвої діяльності вчителя музичного мистецтва і направлений на критичне осмислення власних способів, мотивів, шляхів, принципів мистецької діяльності.

Водночас, нерозривність процесуальних аспектів мистецької рефлексії магістрантів музичного мистецтва і мисленнєвої діяльності в цілому обумовлена також функціональним підґрунтям мислення особистості, основними функціями якого є функції цілеутворення, розуміння і розв'язання задач і проблем, нерозривно пов'язані із мисленнєвою функцією рефлексії, яка є стрижневою для формування мистецько-рефлексивних умінь. Таким чином, для дослідження змісту мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва актуальним є використання в якості методологічного підґрунтя комплексного підходу в якості «...науково-обґрунтованої лінії ..., методологічної основи організації всієї діяльності щодо формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості» [4, 232].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми структурно-змістового та критеріального аналізу мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва присвятили свої праці В.Гаснюк, Л.С. Куєва Давіла, А.Ліненко, І Парфентьєва, а також китайський дослідник Мін Шаовей. Вчені на основі комплексного підходу досліджували зміст мистецько-рефлексивних умінь як цілісного комплексу, у контексті їх взаємозалежності й взаємодії.

¹ Яо Цзицзянь, УДУ імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0002-7819-201X>

Окреслюючи комплексний підхід як методологічну базу для психолого-педагогічних досліджень, С.Гончаренко зазначав, що цей підхід забезпечує «...в найширшому розумінні ...певне поєднання окремих психологічних процесів і властивостей в одне ціле»[4, 231].

Метою статті є визначення змістових складових комплексу мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва на засадах комплексного підходу.

Виклад основного матеріалу.

Дослідження змісту мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва на підґрунті комплексного підходу доцільно здійснювати, спираючись на комплекс відповідних принципів, до якого входять принципи цілісності, взаємозв'язку, контекстності й наступності. Зокрема, принцип наступності, який втілюється через «...послідовність, ... зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу» [4, 309], тобто детермінується процесуально-часовими аспектами провадження мистецької діяльності загалом і фортепіанного навчання зокрема, відіграє вельми значну роль для структурно-змістового аналізу досліджуваного феномену.

Зокрема, науковці Л.Байсара та Н.Червич, спираючись на принцип наступності під час аналізу наукового доробку у галузі рефлексії особистості, визначають три основні різновиди цього феномену, пов'язані саме із процесуально-часовими аспектами:

- ситуативну (або актуальну) рефлексію, яка «...забезпечує безпосередній контроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається» [1, 24];

- ретроспективну рефлексію, яка «...проявляється у схильності до аналізу діяльності, яка була виконана в минулому...» [1, 25];

- перспективну рефлексію, яка «...співвідноситься з функцією аналізу майбутньої дії...» [1, 25].

Екстраполюючи викладену вище наукову позицію на процес дослідження змісту й структури мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва, доречно зауважити, що опора на принцип наступності передбачає комплексне рефлексивне осмислення:

- перебігу й результатів власної інтегрованої навчальної мистецької діяльності (пізнавальної, фортепіанної виконавської, просвітницької, освітньої тощо), здійсненої в минулому;

- перебігу інтегрованої навчальної мистецької діяльності, що провадиться магістрантом сьогодні, тобто в актуальний час фортепіанного навчання;

- перспективного перебігу подальшої інтегрованої навчальної мистецької діяльності у майбутньому, а також обґрунтованого передбачення рівня власного фахового саморозвитку як виконавця-піаніста й педагога-музиканта.

Отже дослідження змісту мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання у контексті комплексного підходу, здійснене з опорою на принцип наступності, уможливує розгляд сукупності цих умінь в якості єдиного динамічного комплексу, спрямованого на спроможність магістрантів-піаністів до рефлексивного осмислення перебігу й результатів власної навчальної мистецької діяльності, здійсненої в минулому, навчальної мистецької діяльності, що провадиться магістрантом в актуальний час

фортепіанного навчання, а також до рефлексивного осмислення перспектив подальшої мистецької діяльності на базі обґрунтованого прогнозування динаміки особистісного професійного саморозвитку як фахового педагога-музиканта й виконавця фортепіанних творів.

З огляду на вищезазначене, подальший змістовий аналіз на засадах комплексного підходу з урахуванням єдності, взаємозалежності й взаємодії мистецько-рефлексивних умінь, дозволяє розподілити й класифікувати їх до відповідних сфери згідно часового чинника їх актуалізації, а саме:

- до аналітично-реконструктивної сфери, що об'єднує мистецько-рефлексивні уміння, спрямовані на рефлексивне осмислення, оцінювання й аналіз процесуальних і результативних аспектів вже проведеної раніше мистецької діяльності;

- до контрольної-ситуативної сфери, що об'єднує мистецько-рефлексивні уміння, спрямовані на систематичний рефлексивно-критичний нагляд за актуальним процесом провадження власної мистецької діяльності, що триває в теперішній час, з метою забезпечення самоконтролю й своєчасної саморегуляції власної поведінки під час фортепіанного навчання;

- до перспективно-корекційної сфери, що об'єднує мистецько-рефлексивні уміння, спрямовані на врахування результатів попередніх мистецько-рефлексивних дій для перспективного фахового, творчо-виконавського саморозвитку, відповідного планування і коригування подальшої фахової діяльності.

Оскільки, як було зазначено раніше, аналітично-реконструктивна сфера мистецько-рефлексивних умінь охоплює уміння, спрямовані на рефлексивне осмислення мистецької діяльності в ретроспективі, то для такого осмислення магістрантам музичного мистецтва необхідно, у першу чергу, відновити й відтворити у свідомості як сам процес вже проведеної діяльності, так і його результати. Інакше кажучи, для будь-якого рефлексивного осмислення проведеного індивідуального поточного або репетиційного заняття з фортепіанної підготовки, концерту, уроку музичного мистецтва в закладі середньої освіти тощо, під час яких провадилась мистецька діяльність, магістранти мають відтворити й реконструювати у свідомості її процес і отримані результати.

Ретроспективне відтворення у свідомості магістрантів музичного мистецтва процесу мистецької діяльності у цілому, її окремих елементів, передбачає мисленнєве репродукування подій, явищ, художніх образів мистецької діяльності, які вже перебувають в мистецькому багажі магістранта. Процес мисленнєвого відтворення процесу мистецької діяльності супроводжується повторенням у свідомості власних способів виконання поставлених завдань мистецької діяльності: інтерпретаційних, виконавсько-технічних, комунікативних тощо.

Зміст словникового визначення поняття «реконструкція» не обмежується лише тлумаченням щодо «...відтворення, відновлення первісного вигляду ... за рештками або описами» [9, 496], але й передбачає «...перебудову, переобладнання ... з метою удосконалення» [9, 496]. Отже реконструктивно-аналітична сфера мистецько-рефлексивних умінь не обмежується здатністю майбутніх вчителів музичного мистецтва до уявного копіювання процесів і результатів мистецької діяльності, які зберігаються у так званому «накопичувачі» мистецького досвіду. Адже не менш важливою є мислена реконструкція процесу й результатів мистецької діяльності.

В.Моляко, досліджуючи реконструктивні дії педагога з позицій актуалізації творчої активності, визначає реконструювання в якості «...одного з найпотужніших творчих підходів ..., що ...ґрунтується на пошукові дійсно нового, відмінного від того, що застосовувалось раніше в принципі» [8, 17]. Тобто провадження магістрантами музичного мистецької діяльності, яку дослідники у галузі музичної педагогіки та музикознавства окреслюють виключно як творчу діяльність (Б.Брилін, І.Зязюн, А.Козир, Г.Падалка, І.Парфентьєва, О.Рудницька, О.Хоружа та ін.), активно залучає творчу мисленнєву активність, пов'язану із необхідністю розв'язання поставленої мистецької задачі [2], [5], [6], [7], [10], [15].

Ми погоджуємось із науковою позицією Т. Щербан щодо розгляду реконструктивно-рефлексивних дій у контексті оцінювально-аналітичних мисленнєвих операцій. Вчений окреслює реконструктивно-рефлексивні дії вчителя у контексті творчої діяльності і зазначає, що «розв'язання проблеми реконструкції... вимагає від учителя усвідомлення (рефлексії) власного категоріального апарату, його сильних і слабких сторін, переосмислення критеріїв аналізу і оцінки навчальних явищ на основі психолого-педагогічної теорії» [13, 194].

Тобто магістрант музичного мистецтва, що поставив перед собою задачу відрефлексувати будь-який проведений захід мистецької діяльності, до прикладу, участь у концерті студентів факультету мистецтва або елемент комбінованого уроку музичного мистецтва щодо персональної демонстрації перед учнями фортепіанного твору для слухання, має актуалізувати наступну послідовність рефлексивних дій, залучивши наступні мистецько-рефлексивні уміння:

- відновити у свідомості процес мистецької діяльності, зокрема, прилюдного виконання фортепіанного твору або декількох творів (найбільш ефективно можна це зробити, якщо виконавський процес було записано на електронний носій і збережено) – уміння уявного відтворення процесу мистецької діяльності у ретроспективі;

- провести оцінювальні дії (що було позитивно, що негативно, що вимагає подальшого доопрацювання тощо) у ретроспективному напрямку щодо отриманих результатів мистецької діяльності, щодо процесу виконання у цілому, а також щодо окремих елементів цього процесу в контексті отриманого мистецького продукту – уміння щодо ретроспективно-рефлексивного оцінювання результатів проведеної мистецької діяльності у контексті перебігу її виконання;

- провести аналітичні дії щодо конкретизації причин (об'єктивних, суб'єктивних, емоційно-психологічних тощо) позитивних або негативних результатів проведеного мистецького заходу – уміння теоретичної конкретизації і ретроспективно-рефлексивного аналізу основних чинників отриманих результатів проведеної мистецької діяльності;

- комплексно осмислити інтеграцію й взаємовпливи конкретизованих причин для узагальнення отриманих результатів проведеної мистецької діяльності – уміння інтегрованого ретроспективно-рефлексивного аналізу й теоретичного узагальнення результативності проведеної мистецької діяльності;

- змодельовати імовірні шляхи удосконалення мистецького продукту – конструктивно-творчі уміння підбору та поєднання методичного інструментарію для удосконалення результатів мистецької діяльності продукту;

- реконструювати модифікований варіант мистецького заходу у контексті удосконалених результатів мистецької діяльності – уміння мисленнєвої реконструкції процесу власної мистецької діяльності.

З метою подальшого розгляду змісту досліджуваного феномену доречно розглянути зміст контрольної-ситуативної сфери комплексу мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва. Оскільки, як було зазначено раніше, контрольна-ситуативна сфера включає уміння, спрямовані на систематичний рефлексивно-критичний нагляд за актуальним процесом провадження власної мистецької діяльності, яку майбутні фахівці провадять в теперішній час з метою забезпечення самоконтролю й своєчасної саморегуляції власної поведінки під час мистецько-навчальних заходів, то для здійснення означеного нагляду магістранти мають вміти рефлексивно осмислювати як окремі елементи власної мистецької діяльності у контексті її безпосереднього провадження.

Тобто в даному випадку мова йде про перманентний моніторинг різних видів мистецької діяльності, які здійснюються під час фортепіанного навчання. Означений моніторинг обумовлює не тільки високу швидкість самих рефлексивних дій, але й високу швидкість реагування на виявлені під час моніторингу негативні фактори, завади тощо, внаслідок чого уможливорюється коригування процесу діяльності просто у процесі її провадження.

Досліджуючи зміст контрольної-ситуативної сфери комплексу мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва у контексті перманентного моніторингу різних її видів мистецької діяльності, доцільно, у першу чергу, конкретизувати основні різновиди цієї діяльності, які провадяться магістрантами музичного мистецтва під час фортепіанного навчання.

Отже, у процесі фортепіанного навчання перманентному моніторингу з боку майбутніх фахівців підлягають наступні види навчальної мистецької діяльності, до яких належать:

- практична навчально-репетиційна діяльність, що систематично виконується магістрантами-піаністами під час індивідуальних занять з фахових навчальних дисциплін, які передбачають фортепіанну гру, зокрема, з курсів «Спеціальний інструмент (фортепіано)», «Практикум з кваліфікації (фортепіано)», «Асистентська практика»;

- теоретична і практична навчально-інтерпретаційна діяльність, що систематично виконується магістрантами-піаністами під час індивідуальних та групових занять з фахових навчальних дисциплін, які передбачають створення інтерпретаційних концепцій фортепіанних творів, зокрема, з курсів «Спеціальний інструмент (фортепіано)», «Практикум з кваліфікації (фортепіано)»; «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Асистентська практика», «Методика викладання дисциплін кваліфікації (фортепіано)»;

- практична фортепіанно-виконавська діяльність, що виконується магістрантами-піаністами під час вивчення курсів «Виконавський практикум», «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», «Асистентська практика», під час заліків та екзаменів з курсів «Спеціальний інструмент (фортепіано)», «Практикум з кваліфікації (фортепіано)», а також під час участі у концертних та конкурсних заходах кафедри, факультету та університету;

- теоретична і практична просвітницька діяльність, що виконується магістрантами-піаністами під час вивчення курсу «Виробнича педагогічна практика з музичного мистецтва», зокрема, під час організації святкових заходів в закладах середньої освіти, а також під час підготовки та організації просвітницьких заходів кафедри, факультету та університету.

Водночас, здійснення систематичного моніторингу за наведеними вище різновидами мистецької діяльності у процесі їх актуального перебігу передбачає здатність магістрантів музичного мистецтва до нагляду й контролю за окремими елементами діяльності. Адже кожен з поданих вище різновидів мистецької діяльності, яка провадиться магістрантами в межах фортепіанного навчання, являє собою складний багатоплановий процес, що складається з багатьох елементів.

До прикладу, процес теоретичної й практичної навчально-інтерпретаційної діяльності містить такі процесуальні елементи, як процеси жанрово-стильового, музично-теоретичного, художньо-педагогічного аналізу, узагальнення отриманих результатів для створення авторської інтерпретаційної версії фортепіанного твору тощо. Означені процесуальні елементи підлягають систематичному моніторингу з боку майбутнього фахівця.

Процес практичної фортепіанно-виконавської діяльності складається з операційно-технічних, творчо-комунікативних, концентраційно-вольових, координаційних сенсорно-слухових та інших елементів, які підлягають жорсткому моніторингу з боку магістрантів безпосередньо в час прилюдного фортепіанного виконавства.

Такий рефлексивно-критичний нагляд за актуальним процесом провадження різних видів мистецької діяльності, які здійснюються магістрантами під час фортепіанного навчання, неможливо здійснювати без відпрацювання бінарних мистецько-рефлексивних умінь самоконтролю й своєчасної саморегуляції, які є ефективними безпосередньо під час їх праного відпрацювання.

Різнобічні тлумачення поняття «самоконтроль» характеризують цей феномен як «...спрямованість дії на того, хто її здійснює, ...на контроль самої особистості за цими діями» [3, 156], як «здібність усвідомлено контролювати свої дії, вчинки та стани відповідно з певними нормами і уявленнями» [3, 156-157], а також як «усвідомлену регуляцію людиною своєї поведінки та діяльності» [4, 412].

Аналіз наукових досліджень з проблематики самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва (О.Бурська, Т.Гризоглазова, А.Грінченко, І.Грінчук, Л.Гусейнова, А.Козир, Д.Юник та ін.) дозволяє стверджувати, що це поняття, як правило, не розглядається окремо від поняття «саморегуляція». Зокрема, С.Гончаренко дотримується саме такої наукової позиції, трактуючи саморегуляцію в контексті самоконтролю як «...здатність людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів своєї поведінки та власних психічних процесів» [4, 413]. Тобто формування й відпрацювання умінь самоконтролю й саморегуляції доцільно здійснювати сумісно.

А.Грінченко, спираючись на аналогічну наукову позицію, окреслює неподільність процесів самоконтролю й саморегуляції, зазначаючи, що сумісне із умінями самоконтролю «...залучення саморегуляції не є випадковим, оскільки відповідає за якість гри на інструменті та емоційний стан» [3, 155]. Дослідниця описує самоконтроль як «...сигнал для певних виконавських дій», який уможливує подальшу саморегуляцію студента для «...корегування виконавського

процесу», що робить сформовані уміння самоконтролю «важливим елементом успішності та результативності роботи над музичним твором, його концертно-публічного озвучування та впровадження в навчальний педагогічний процес» [3, 156].

Бінарні уміння самоконтролю і саморегуляції, що входять до контрольної-ситуативної сфери комплексу мистецько-рефлексивних умінь, передбачають:

- уміння цілісно-фахового самоконтролю магістрантів музичного мистецтва, що актуалізують спроможність до управління власними діями, власними емоційно-інтелектуальними станами, власною поведінкою з метою запобігання небажаних вчинків та емоційно-поведінкових моделей під час провадження фахової мистецької діяльності в цілому, а в разі відхилення від еталонної моделі «підключають» чинники емоційно-інтелектуальної й поведінкової саморегуляції;

- уміння поточного самоконтролю практичної навчально-репетиційної діяльності як різновиду цілісно-фахового самоконтролю, що передбачають усвідомлене управління власною поведінкою щодо її утримання під час індивідуальних занять з фахових навчальних дисциплін в межах бажаних, персонально запланованих поведінкових моделей у процесі фортепіанної гри, а в разі відхилення від особисто окреслених меж – здатність до саморегулювання цих дій і станів шляхом повернення до бажаних поведінкових моделей або шляхом органічної зміни самої моделі;

- уміння поточного самоконтролю теоретичної і практичної навчально-інтерпретаційної діяльності як різновиду цілісно-фахового самоконтролю, що передбачають усвідомлене управління власними аналітичними діями щодо провадження музично-історичного, музично-теоретичного, жанрово-стильового, художньо-педагогічного аналітичного опрацювання фортепіанного репертуару під час теоретичної інтерпретаційної роботи, а також усвідомлене регулювання власних дій під час упровадження й практичного доопрацювання розробленої інтерпретаційної концепції;

- уміння комунікативно-виконавського самоконтролю як різновиду цілісно-фахового самоконтролю, що передбачають усвідомлене управління сукупністю процесів концентрації координаційно-слухових, координаційно-рухових, вольових, іміджево-комунікативних зусиль, уваги й музичної пам'яті, спрямованих на цілісне втілення розробленої інтерпретаційної концепції під час прилюдного виконання фортепіанного репертуару, а в разі відхилення від цієї концепції – здатність до регулювання інтерпретаційно-комунікаційних дій і власних емоційних станів шляхом повернення в розроблене інтерпретаційне русло або шляхом органічної зміни інтерпретаційної версії;

- уміння самоконтролю теоретичної і практичної просвітницької діяльності як різновиду цілісно-фахового самоконтролю, які передбачають під час підготовки та проведення просвітницьких заходів усвідомлене управління власною поведінкою щодо її утримання в межах попередньо визначених, особисто запланованих для означених заходів поведінкових моделей, а в разі відхилення від цих меж – здатність до саморегуляції своєї поведінки шляхом повернення до бажаних поведінкових моделей або шляхом органічної зміни самих моделей.

З метою продовження подальшого структурного аналізу доречно розглянути зміст перспективно-корекційної сфери комплексу мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва. Оскільки ця сфера включає уміння, спрямовані

на перманентний фаховий і творчо-виконавський саморозвиток, який ґрунтується на врахуванні результатів попередніх мистецько-рефлексивних дій, то для активізації особистісного саморозвитку й самовдосконалення магістранти мають оволодіти рефлексивно-корекційними уміньми майбутньої мистецької діяльності. Ефективне оволодіння цими уміньми є можливим лише на базі сформованих мистецько-рефлексивних умінь, що належать до ретроспективно-реконструктивної і контрольної-ситуативної сфер, розглянутих вище.

Особистісне самовдосконалення магістрантів музичного мистецтва як майбутніх фахівців-педагогів, фахівців-піаністів є закономірним результатом систематичного провадження мистецько-рефлексивних дій і виявляється в постійному розвитку власних вроджених і набутих здібностей та можливостей, а саме:

- у розвитку суто музичних здібностей – ладово-слухових, гармонічно-слухових, внутрішньо-слухових, координаційно-слухових, музично-сенсорних, здібностей щодо швидкого музичного запам'ятовування тощо;

- у розвитку музично-виконавських можливостей – технічно-рухових, комунікативно-артистичних, концентраційно-зосереджувальних, інтерпретаційних, комплексної здатності щодо виконавської надійності тощо;

- у розвитку музично-педагогічних можливостей – навчально-методичних, комунікативних, деонтологічних, організаційних, педагогічно-артистичних тощо;

- у розвитку інтелектуально-творчих здібностей як основи удосконалення усіх без виключення наведених вище можливостей – щодо постійної цілеспрямованості на підвищення рівня власного IQ, на здатність до творчого розв'язання проблемних ситуацій фортепіанного навчання, фахової діяльності, а також на спроможність креативного корегування процесу подальшої мистецької діяльності, зокрема, у частині шляхів удосконалення фортепіанного навчання, беручи за основу результати рефлексивного оцінювання й аналізу попередньо виконаної мистецької діяльності.

Під час розгляду сутності та специфічних особливостей мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання ми наголошували на взаємозв'язку, взаємодії й взаємозалежності здатності студентів до мистецької рефлексії й рівня розвитку креативності мислення. Е.Торренс характеризує креативність як здатність до створення тих чи інших продуктів діяльності на основі продукування оригінальних ідей, а також шляхом залучення нестандартних мисленнєвих дій [14].

Низка сучасних провідних українських вчених (Б.Брилін, І.Зязюн, А.Козир, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), що розробляють проблематику діяльності вчителя музичного мистецтва в якості творчої діяльності, вважають, що саме така якість, як креативність вчителя музичного мистецтва знаходиться в основі педагогічної творчості. Вчені характеризують креативність вчителя музичного мистецтва такими ознаками, як здатність до самостійного продукування оригінальних, нетрадиційних способів вирішення педагогічних задач, як гнучкість мисленнєвої діяльності, як спроможність до творення принципово нового мистецького продукту, здатність бачити мистецьку або музично-педагогічну задачу під абсолютно новим кутом зору тощо [2], [5], [6], [7], [15].

О.Хоружа, досліджуючи проблему креативності у контексті формування творчого мислення вчителя музичного мистецтва, також пов'язує її із

спроможністю виявляти й формулювати принципово нові ідеї й погляди на методiku музичного навчання й виховання, відшукувати нетрадиційні шляхи вирішення проблемних ситуацій фахової діяльності вчителя в найкоротший термін часу. Дослідниця стверджує, що «розвиток креативності має першочергове значення як інструмент поступового переходу від репродуктивних дій (відтворювальних) до творчих (конструктивних)» [12, 98], [11].

Екстраполюючи цю наукову позицію на проблематику формування феномену нашого дослідження, доцільно зауважити, що визначена нами попередньо реконструктивно-аналітична сфера мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва і є відповідальною за відтворювальні дії, у той час, як перспективно-корекційної сфера, зміст якої розглядається нами зараз, є відповідальною за творчі, конструктивні дії.

Саме до таких конструктивних дій належить креативне коригування процесу подальшої мистецької діяльності магістрантів музичного мистецтва, що можна здійснити виключно на підґрунті рефлексивного оцінювання її попередніх результатів. Сенс конструктивної мистецько-рефлексивної позиції магістрантів музичного мистецтва знаходиться в площині власної спроможності спрогнозувати, спланувати й перевести самого себе на більш високий рівень комплексного мистецько-творчого саморозвитку, який включає розвиток музичних, музично-виконавських, музично-педагогічних, а також інтелектуально-творчих здібностей як основи розвитку усіх інших здібностей та можливостей [10].

Для досягнення означеної цілі вельми важливою є сформованість відповідного алгоритму з відпрацювання в магістрантів музичного мистецтва умінь щодо креативного корегування процесу подальшої мистецької діяльності у відповідності до перспектив власного мистецько-творчого саморозвитку. Зміст такого алгоритму передбачає оволодіння магістрантами музичного мистецтва наступної сукупності умінь:

- умінь щодо постановки задачі з підвищення власного мистецько-творчого саморозвитку (у конкретних галузях музичних, музично-виконавських, музично-педагогічних, інтелектуально-творчих здібностей та можливостей або комплексно);

- умінь щодо самоаналізу власних перспектив мистецько-творчого саморозвитку на підґрунті вивчення й оцінювання попередньо отриманих результатів мистецької діяльності;

- умінь щодо конструювання способів покращення результатів подальшої мистецької діяльності шляхом програмування методів і засобів креативного коригування її процесуального перебігу;

- умінь щодо прогнозування перспектив власного мистецько-творчого саморозвитку згідно до рефлексивного самоаналізу власних інтелектуально-творчих можливостей.

У **висновках** доцільно зазначити, що проведений на базі комплексного підходу структурно-змістовий аналіз мистецько-рефлексивних умінь магістрантів музичного мистецтва, обґрунтований у контексті принципу наступності, дозволив визначити досліджуваний феномен в якості єдиного динамічного комплексу аналітично-реконструктивної, контрольно-ситуативної та перспективно-корекційної сфер, які концентрують мистецько-рефлексивні умінь на основі взаємодії функцій цілеспрямованості, розуміння, вирішення задач і проблем, а також рефлексії.

Література:

14. Байсара Л.І., Черевач Н.Ю. Рефлексія як чинник розвитку художньої творчості учнів музичних шкіл. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія», № 9/1. Випуск 15. 2009. С. 23-30.
15. Брилін Б.А., Козир А.В. (2010), Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики. Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. Випуск 1.31. Педагогічні науки. С. 11-18.
16. Грінченко А.М. (2014) Музично-виконавський самоконтроль вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 16 (1). С. 155-159.
17. Гончаренко С.У. (2011), Український педагогічний енциклопедичний словник. 2 видання. Рівне: Волинські обереги. 552 с.
18. Зязюн І.А., Сагач Г.М. (1997), Краса педагогічної дії: навчальний посібник. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 302 с.
19. Падалка Г.М. (2008), Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України. 274 с.
20. Парфентьева І.П. (2011), Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики. Теорія та методика мистецької освіти. Колективна монографія. Під науковою редакцією А.В. Козир. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 402 с. С. 285–291
21. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності. Монографія. За редакцією В.О. Моляко. Київ. 2018. 194 с.
22. Словник української мови: в 11 томах. Том 10. 1979. 658 с.
23. Хоружа О.В. (2009), Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: ситуативний і надситуативний рівні проблемності. VII культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва. Культурна трансформація сучасного українського суспільства: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4-5 червня 2009 р. Київ: ДАККІМ. С. 392-396.
24. Хоружа О.В. (2009), Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики, Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» 22-24 квітня 2009 року. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 7 (12). С. 116- 122.
25. Хоружа О.В. (2010), Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики. Дисертація кандидата педагогічних наук. Спеціальність 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. Київ. 254 с.
26. Щербан Т.Д. Дослідження особливостей мисленнєвої активності учителя у процесі розв'язання навчальних задач. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 26. С.192 – 195.
27. Torrance, E. P. Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study. The Creative Child and Adult Quarterly, 1980, 3, pp. 148-158.
28. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.

YAO ZIJAN.**The content structure of artistic and reflective skills of master students of musical art in the context of piano training.**

The article reveals the content and components of artistic and reflective skills of master students of musical art in the context of piano training based on an integrated approach. The author outlines the essence of an integrated approach as a methodological basis for the formation of artistic and reflective skills, taking into account the principles of integrity, interconnection, contextuality and continuity, specifies artistic and reflective skills, classifies them in accordance with the reconstructive-analytical, control-situational and perspective-corrective spheres and reveals the content of each of these spheres. The author refers to the analytical and reconstructive sphere as the artistic and reflective skills of

comprehension, evaluation and analysis of the effective aspects of the past artistic activity, to the control and situational sphere as the skills of reflective and critical supervision of the current process of conducting one's own artistic activity, to the perspective and corrective sphere as the skills of perspective professional self-development, taking into account the results of previous artistic and reflective actions. Based on structural and content analysis, the author defines artistic and reflective skills as a single dynamic complex of analytical and reconstructive, control and situational, and perspective-corrective spheres that concentrate artistic and reflective skills based on the interaction of the functions of purposefulness, understanding, solving problems and tasks, as well as the core function of reflection.

Keywords: artistic and reflective skills, master students of musical art, comprehensive approach, educational artistic activity, piano training.

References:

1. Baisara L.I., Cherevach N.Yu. Reflection as a factor in the development of artistic creativity of music school's students. *Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series "Pedagogy and Psychology"*, No. 9/1. Issue 15. 2009. pp. 23-30.
2. Brilin B.A., Kozyr A.V. (2010), Ability to artistic reflection as a sign of professional skill of future music teachers. *Scientific Bulletin of the Moscow State University named after V.O. Sukhomlynskyi. Release 1.31. Pedagogical sciences.* pp. 11-18.
3. Grinchenko A.M. (2014) Musical performance self-control of a music teacher as a psychological and pedagogical problem. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova. Series 14. Theory and methods of art education. Collection of scientific works.* Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanova. Issue 16 (1) pp. 155-159.
4. Honcharenko S.U. (2011), *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. 2 editions.* Rivne: Volyn charms. 552 p.
5. Zyazyun I.A., Sagach H.M. (1997), *The Beauty of Pedagogical Action: A Study Guide.* Kyiv: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business. 302 p.
6. Padalka H.M. (2008), *Art pedagogy (theory and methodology of teaching art disciplines).* Kyiv: Education of Ukraine. 274 p.
7. Parfentieva I.P. (2011), Formation of artistic reflection in future music teachers. *Theory and methodology of art education. Collective monograph. Under the scientific editorship of A.V. Trump.* Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanova. 402 p. pp. 285–291.
8. Perceptual and thinking strategies of creative construction of information systems in educational and work activities. *Monograph. Edited by V.O. please Kyiv. 2018. 194 p.*
9. *Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes. Volume 10. 1979. 658 p.*
10. Khoruzha O.V. (2009), Ethno-pedagogical thinking of the future music teacher: situational and supra-situational levels of problem. *VII cultural readings in memory of Volodymyr Podkopaev. Cultural transformation of modern Ukrainian society: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, June 4-5, 2009.* Kyiv: DAKKIM. pp. 392-396.
11. Khoruzha O.V. (2009), Component structure of the ethno-pedagogical thinking of the future music teacher, *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova. Series 14. Theory and methodology of art education: Collection of scientific works: Materials of the 3rd International scientific and practical conference "Humanistic orientations of art education" April 22-24, 2009.* Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanov. Issue 7 (12). pp. 116-122.
12. Khoruzha O.V. (2010), Methodological principles of the formation of ethnopedagogical thinking of the future music teacher. *Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Specialty 13.00.02. Theory and method of music education.* Kyiv. 254 p.
13. Shcherban T.D. Study of the peculiarities of the teacher's thinking activity in the process of solving educational problems. *Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series "Pedagogy, social work". Issue 26.* pp.192-195.
14. Torrance, E. P. *Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study. The Creative Child and Adult Quarterly, 1980, 3, pp. 148-158.*
15. Kozyr A., Labunets V., Pankiv L., Liming W., Geyang Zh.: (2020), Methodological Aspects of Modernization of Professional Training of Future Music Teachers. *Utopia y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofia y Teoria Social. Universidad del Zulia-Venezuela. Vol. 25. 2020. pp. 370-377.*

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.15

УДК: 378.011.3-057.87:78

*Лі Хунмей*¹

Музично-виконавська діяльність як складова фахової підготовки студентів факультетів мистецтв: міждисциплінарний підхід

Досліджується проблема інтегрованої міждисциплінарної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей у контексті формування готовності до творчої музично-виконавської діяльності. Посилення вимог до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв зумовлює необхідність оновлення змісту мистецького навчання шляхом упровадження в музично-педагогічну та музично-виконавську практику інноваційних технологій на засадах міждисциплінарного підходу. Творчий характер музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва потребує фахівця широкої ерудованості з розвиненими музично-творчими вміннями, які сформовані на глибокій інтеграції музично-теоретичних знань і практичних (вокальних, інструментальних, хорових) умінь та навичок. Це зумовлює необхідність реалізації в змісті мистецької освіти інноваційного навчання, яке базується на методологічних принципах, пов'язаних з міждисциплінарністю. Упровадження міждисциплінарного підходу в зміст фахової підготовки студентів факультетів мистецтв є інноваційним ресурсом модернізації змісту вищої мистецької освіти.

Ключові слова: інтегративна музично-виконавська підготовка, міждисциплінарний підхід, фахова підготовка, студенти факультетів мистецтв, вища мистецька освіта.

Вступ. Сучасна система вищої мистецької освіти в Україні переживає період радикальних зрушень, що пов'язано з посиленням вимог до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв для досягнення ефективних освітніх цілей. Зростаючі вимоги до фахової підготовки студентів вищих мистецьких закладів освіти зумовлюють необхідність оновлення змісту мистецького навчання шляхом впровадження в музично-педагогічну та музично-виконавську практику інноваційних технологій на засадах міждисциплінарного підходу. З цієї позиції особливого значення набуває ідея інтегрованої міждисциплінарної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей, яка творчо реалізується в освітньому процесі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Інтегративний характер музично-виконавської підготовки студентів безпосередньо пов'язаний із творчою природою музично-виконавської діяльності, яка потребує розвинених не тільки музично-виконавських, а й диригентсько-хорових, вокальних, педагогічних, музично-теоретичних умінь та навичок студентів факультетів мистецтв.

У зв'язку з цим, актуалізується проблема формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчої музично-виконавської діяльності на засадах міждисциплінарного підходу, яка є вкрай важливою складовою фахової підготовки, оскільки підкреслює значущість художньо-творчого компоненту професійної діяльності майбутніх фахівців з музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для розв'язання поставленої проблеми ми зверталися до довідкових джерел для з'ясування сутності ключових понять дослідження [1; 9; 12; 13], а також спиралися на праці українських та

¹ Лі Хунмей, аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова

зарубіжних науковців з окресленого кола питань. Це праці щодо: інтегративності та міждисциплінарності як ознак нового стилю мислення (О. Олексюк, В. Тушева [7]; О. Олексюк, М. Ткач [6] та ін.); інтегративної концепції розвитку вищих закладів мистецької освіти на засадах між- та трансдисциплінарності (А. Козир, В. Федоришин [2]; М. Ткач [11] та ін.); необхідності впровадження концепції інтегративної мистецької освіти (Л. Масол [4], О. Олексюк [5]; О. Рудницька [10] та ін.); доцільності уведення дистанційної форми навчання із застосуванням сучасних мультимедійних технологій при викладанні музично-теоретичних, інструментальних, вокальних дисциплін у змісті вищої мистецької освіти (С. Кулікова [3]; С. Олійник [8]; Y. Shi [14], Y. Nan [15] та ін.) тощо.

Між тим, на наш погляд, окреслена проблема з огляду на її значущість в системі фахової підготовки студентів факультетів мистецтв потребує подальшого вивчення, що й спонукало нас до вибору теми статті.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми інтегрованої міждисциплінарної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей з огляду на формування в них готовності до творчої музично-виконавської діяльності та розкрити значення міждисциплінарного підходу як інноваційного ресурсу модернізації змісту вищої мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність майбутнього вчителя з музичного мистецтва є творчою за своєю природою та інтегративною за своїм характером, оскільки вона органічно поєднує в собі різні види художньо-музичної діяльності: гру на музичних інструментах; сольний спів або спів з учнями в ансамблі; диригування шкільним хоровим або оркестровим колективом; викладання основ з історії та теорії музичного мистецтва; підготовку музичних творів (вокальних, хорових, інструментальних та ін.) учнів до сценічного виконання тощо. Інтегративний характер музично-виконавської діяльності вимагає від фахової підготовки студентів факультетів мистецтв пошуку інтегрованого знання, до основних ознак якого відносять системність, узагальненість, комплексність, синтезування, міждисциплінарність та ін.

Для глибшого занурення в досліджувану проблему розглянемо сутність та потрактування взаємопов'язаних понять: «інтеграція», «диференціація», «інтегративність», «міждисциплінарність» у філософських та психолого-педагогічних джерелах. Це зумовлено тим, що зазначені категорії мають неабияке значення для музично-виконавської діяльності, у процесі якої відбувається взаємовплив різних методологічних стратегій пізнання, які відкривають нові можливості для творчого засвоєння знань у процесі фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

У більшості довідкових джерел поняття «інтеграція» (від лат. *integration* – відновлення, поєднання) розглядають як об'єднання чого-небудь в єдине ціле; як «акт чи процес поєднання двох чи більше частин таким чином, щоб вони функціонували разом» [13, с. 675]. Результатом інтеграції стає певний ступінь інтегрованості, що розглядається як стан упорядкованого функціонування окремих частин цілого.

У філософії інтеграцію розглядають в контексті теорії систем, де система – це «сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія» [12, с. 583]. Згідно загальної теорії систем (С. Берталанфі, С. Ешбі та ін.), систему розглядають як цілісне утворення, що може існувати та функціонувати

як єдина цілісність завдяки взаємодії (інтеграції) її окремих складових. У процесі інтеграції збільшується інтенсивність взаємозв'язків між окремими складовими її системи, зокрема, з'являються нові рівні. Відповідно до цього інтеграцію розглядають як взаємодію, взаємопроникнення, взаємовплив, відновлення єдності окремих частин системи в єдине ціле, в результаті чого утворюється нова цілісність, яка набуває нових (емерджентних) властивостей.

У психології поняття «інтеграція» розглядається як ознака автентичної особистості, яка «усвідомлює свої потреби та бере відповідальність за їхню реалізацію, узгоджує свої бажання з наявними можливостями, вибудовує своє «Я-ідеальне» узгоджено з «Я-реальним» і професійною моделлю» [9, с. 78].

У педагогічній науці поняття «інтеграція» має широке коло реалізації та, здебільшого, застосовується поряд з поняттям «диференціація», оскільки – це «взаємопов'язані процеси, якими супроводжується розвиток наукового пізнання. Диференціація наук полягає в появі кількох наук, що вивчають детальніше й глибше коло явищ, яке до цього було предметом дослідження однієї науки ... Інтеграція наук полягає у взаємопроникненні методів дослідження з одних наук в інші, у виробленні спільного для ряду наук підходу до вивчення, теоретичного опису й пояснення явищ» [1, с. 95].

Як зазначають дослідниці О. Олексюк та В. Тушева, «на різних етапах історії науки її зміни визначаються складною взаємодією процесів *диференціації* (виділення відносно автономних галузей) та *інтеграції* (об'єднання самостійних предметних галузей, виникнення «синтетичних» дисциплін, до яких належить мистецька педагогіка). ... *Інтегративність і міждисциплінарність* стають вимогами сучасної науки, наукового бачення, уможливаючи синтезування як на рівні знань, так і різних способів цілепокладальної діяльності у межах освітньо-педагогічних і мистецьких технологій» [7, с. 13].

На підтвердження цієї думки зазначимо, що інтеграція та інтегративний підхід у змісті мистецької освіти пов'язані із впровадженням моделі міждисциплінарної інтеграції знань, яка відображує поліфонічну художню картину світу. У зв'язку з цим, О. Рудницька розглядає важливість застосування принципу інтегрованого підходу до змісту мистецької освіти. Так, на теоретичному рівні інтеграція знань учнів за принципом аналогії та контрасту спрямовується на усвідомлення та художнє осмислення навколишньої дійсності, на порівняння та проведення паралелей між творами, які є близькими за тематикою й сюжетом, змістом та формою, жанром та стилем, художньою метафорою та алегорією тощо. Між тим, дослідниця наголошує на важливості доповнення теоретичного рівня інтеграції знань емпіричним рівнем, на якому відбувається інтеграція особистісно-чуттєвих вражень художнього сприймання, що пов'язано з активізацією психологічних механізмів синестезії [10, с. 10 – 13].

На думку О. Олексюк та М. Ткач, «інтеграція знань учнів здійснюється на таких рівнях, як: 1) духовно-світоглядний (через спільний тематизм); 2) естетико-мистецтвознавчий (через спільність або спорідненість мистецьких понять, універсальність естетичних категорій); 3) психолого-педагогічний (через технологію інтегрованих уроків різного типу)» [6, с. 65 – 66].

В авторській концепції Л. Масол зазначається, що «феномен інтегративної освіти, як механізм особистісної самоорганізації хаосу знань, належить до інноваційного поля розуміння і тлумачення сенсу мистецько-культурологічної

освіти. Мистецька освіта, що інтегрує різноманітні художні знання, уявлення, цінності, має допомогти учневі «організувати цей хаос у собі» [4, с. 242]. У ситуації інформаційного буму сьогодення, як міркує далі дослідниця, особливо «загострюється значення інтегративної функції освіти, актуальність якої в культурі сучасності і майбутнього з огляду на посилення візуалізації інформації буде дедалі загострюватися. Місія цієї функції специфічна: систематизація і координація художньо-естетичних знань і уявлень про різні види мистецтва, набутих як шляхом освіти, так і самоосвіти, упорядкування їхнього багатогранного художньо-естетичного досвіду, різноаспектних мистецьких вражень, формальних і неформальних художніх практик» [так само, с. 253].

Цілком погоджуючись з проаналізованими вище авторськими концепціями інтегративного знання в мистецькій освіті наголосимо, що переважання зазначених чинників у змісті вищої мистецької освіти зумовлює створення інтегруючих педагогічних концепцій, які ґрунтуються на основі методології міждисциплінарного знання. Як зазначають А. Козир та В. Федоришин, «інтегративна концепція розвитку вищого навчального закладу включає три основні аспекти: активізацію внутрішнього джерела розвитку, управління процесом освітніх нововведень, інноваційне навчання» [2, с. 44].

З цієї позиції слушною видається думка М. Ткач, що «практика організації освітнього процесу на мистецьких факультетах університетів засвідчує, що сучасний студент з метою здобуття нових знань повинен вміти самостійно інтегрувати знання з різних дисциплін як загальних, так і фахових, а також застосовувати спільні методи цих дисциплін у своїй свідомості. Йдеться про формування в студентів цілісного професійного знання, що й має забезпечити процес між- та трансдисциплінарної інтеграції як загальнонаукових, так і предметних знань у змісті вищої мистецької освіти». У зв'язку з цим, дослідниця розглядає міждисциплінарність «як системну якість постнекласичної мистецької освіти, оскільки дисциплінарно побудована університетська освіта, у тому числі й мистецька, суперечить її інноваційності» [11, с. 72].

Підвищення вимог до якості підготовки конкурентоспроможних фахівців мистецького профілю в умовах сьогодення зумовлюють необхідність реалізації в змісті мистецької освіти інноваційного навчання, що базується на нових методологічних принципах, пов'язаних з міждисциплінарністю. Адже саме міждисциплінарність в мистецтві стає відображенням глобалізованого світу, в якому тісно переплетені між собою різні форми мистецько-культурних практик та сучасних технологій створюють нові, раніше невідомі, форми виразності та взаємодії. Розкриваючи системність та динаміку навколишнього світу, міждисциплінарний підхід завдяки інтеграції різнопредметних знань (філософських, психологічних, мистецьких тощо) стає інноваційним ресурсом модернізації змісту фахової підготовки студентів факультетів мистецтв.

З урахуванням викладених теоретичних позицій можна стверджувати значущість впровадження в навчальний процес факультетів мистецтв ідеї щодо інтегрованої міждисциплінарної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Адже, як ми вже зазначали, творчий характер музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує фахівця широкої ерудованості з розвиненими музично-творчими вміннями, які сформовані на глибокій інтеграції музично-теоретичних знань і практичних

(вокальних, інструментальних, хорових) навичок. Важливо, що набуття зазначених умінь та навичок відбувається під час опанування студентами основних навчальних дисциплін з музично-теоретичного циклу («Історія музики», «Сольфеджіо», «Гармонія» та ін.) та циклу дисциплін в контексті обраної спеціалізації: «Основний музичний інструмент», «Диригування» (хорове або оркестрове), «Вокал» та ін.

При цьому варто підкреслити, що традиційний підхід до викладання зазначених дисциплін суперечить творчо-інноваційному характеру музично-виконавської діяльності. Це потребує інтеграції традиційних методик мистецького навчання з новітніми технологічними рішеннями на засадах міждисциплінарного підходу.

Як відомо з наукових джерел поняття «підхід» потрактовується як точка зору, з позиції якої розглядається об'єкт дослідження; як принцип або сукупність принципів, що визначають мету та зміст певної діяльності; як спосіб пізнання та перетворення дійсності тощо [4, с. 238]

Міждисциплінарний підхід слід розуміти як такий спосіб поєднання між різними науками, за якого ефективність процесу пізнання досягається лише при взаємодії окремих наук. Міждисциплінарний підхід у змісті вищої мистецької освіти означає не лише інтеграцію окремих дисциплін, але й синтезування різних наукових, технологічних та мистецьких підходів. Цей синтез створює потужний потенціал для підвищення якості мистецького навчання студентів для майбутньої музично-виконавської діяльності, оскільки саме міждисциплінарний підхід акцентує на глибокому розумінні музичного явища в контексті різних наукових та мистецьких дисциплін.

Розглянемо на прикладах ефективність реалізації міждисциплінарного підходу в змісті фахової підготовки студентів факультетів мистецтв у контексті формування їхньої готовності до творчої музично-виконавської діяльності. Відомо, що традиційно процес підготовки музикантів-виконавців відбувається на заняттях з фахових дисциплін «Основний музичний інструмент» (фортепіано, скрипка, гітара, саксофон тощо), «Вокал», «Хорове диригування» та ін. До початку епідемії *Covid-19*, а особливо до уведення воєнного стану в Україні з лютого 2022 року, заняття з зазначених дисциплін відбувалися офлайн, тобто при безпосередній взаємодії викладача і студента. Виклики (епідемічні, воєнні), що постали перед Україною та світом, вимагали радикальних змін як в методології, так і в методиці навчання.

Уведення дистанційної форми мистецького навчання стало не тільки технологічною адаптацією до цих нових умов, а й без сумніву – педагогічною інновацією. За цих обставин навчальний контент став щільно пов'язаним із застосуванням мультимедійних технологій, що підтверджує міждисциплінарний синтез технологічних і мистецьких підходів до навчання як стратегічно значущий інструмент щодо забезпечення неперервності мистецького навчання [3; 14].

Уведення зазначених освітніх інновацій торкнулося також і викладання дисциплін музично-теоретичного циклу («Сольфеджіо», «Гармонія», «Історія музики» та ін.), так як традиційний підхід до вивчення зазначених теоретичних дисциплін без інтеграції цифрових ресурсів не може забезпечити достатнього рівня миттєвого зворотного зв'язку для студентів. Так, зарубіжний дослідник Y. Nap наголошує на необхідності цифрової трансформації в музичній освіті, зокрема, при викладанні сольфеджіо, оскільки уведення цифрового музичного інструментарію

створить інтерактивне середовище для студентів, що дозволить персоналізувати навчальний процес, адаптувати його до індивідуальних потреб кожного студента, а також забезпечить доступ до великої кількості ресурсів та матеріалів для самостійної роботи [15].

Українська дослідниця С. Олійник також наголошує на змінах у викладанні сольфеджіо, – з суто практичної дисципліни до вивчення психологічної сутності музичного слуху, що включає аналіз психологічних установок, які безпосередньо впливають на формування музичної особистості [8].

При викладанні музично-історичних дисциплін дуже важливо забезпечити міждисциплінарну інтеграцію музикознавчих досліджень з філософськими, культурологічними аспектами вивчення музики для глибшого розуміння музичного феномену шляхом уведення міждисциплінарних курсів, наприклад «Філософія музики», а також взаємодію з іншими сферами, такими як психологія, антропологія, медицина для дослідження потенціалу музики у психокорекції та психотерапії («Арт-терапія», «Психологія музичної діяльності» та ін.).

З урахуванням викладеного зазначимо, що інтегративний характер музично-виконавської й музично-теоретичної підготовки студентів факультетів мистецтв позитивно впливає на формування готовності майбутнього вчителя до творчої музично-виконавської діяльності. Адже на уроках музичного мистецтва вчитель виступає в різних ролях: як виконавець-інструменталіст, соліст-вокаліст, музичний теоретик-дослідник, концертмейстер, хормейстер, диригент тощо. При цьому творчий характер музично-виконавської діяльності проявляється у різних аспектах, зокрема, як зазначає О. Олексюк, «у своєрідності здійснюваних ним інтерпретацій виконуваних інструментальних і вокальних творів; в умінні продемонструвати учням один і той же музичний твір у різних інтерпретаціях як приклад множинності співіснування різних підходів до його художнього прочитання; у здатності пробудити своїм творчим показом бажання у дітей здійснювати спроби створення власних варіантів інтерпретацій» та ін. [5, с. 190].

Такий вид діяльності потребує високого рівня розвиненості художньо-творчих та музично-виконавських можливостей особистості вчителя музичного мистецтва, який й покликана забезпечувати інтегративна за своєю суттю музично-виконавська підготовка студентів мистецьких спеціальностей на засадах міждисциплінарного підходу.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз окресленої проблеми засвідчив, що на сучасному етапі розвитку наукового знання все більше актуалізуються інтегративні тенденції, які пов'язані з синтезом традиційних методологічних підходів з новітніми технологічними рішеннями. Цей синтез створює підґрунтя для впровадження у зміст фахової підготовки студентів факультетів мистецтв міждисциплінарного підходу, який спрямований на поглиблене розуміння феноменів музичного мистецтва в контексті різних наукових та мистецьких дисциплін.

Виявлення творчої сутності музично-виконавської діяльності, яка є інтегративною за своєю природою, засвідчило ефективність реалізації інтегрованої міждисциплінарної музично-виконавської підготовки студентів факультетів мистецтв у змісті вищої мистецької освіти. Адже інтеграція дисциплін в мистецькій освіті не лише підвищує якість мистецького навчання, але й готує студентів до

викликів сучасного світу, в якому мистецтво стає все більш комплексним, технологічним та взаємодійним.

Зазначимо, що окреслені в статті теоретичні положення потребують подальшого практичного впровадження у фахову підготовку студентів факультетів мистецтв, що й буде розглянуто в наших подальших працях.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Козир А., Федоришин В. Інтегративний підхід до викладання мистецьких дисциплін. *Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю* : колективна монографія. Ч. 1 / Т. Бондар та ін.; за заг. ред. А. Козир. Київ : Вид-во «Світ знань», 2023. С. 21 – 46.
3. Кулікова С. В. Дистанційна форма навчання в класі основного музичного інструменту (фортепіано). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2022. № 204. С. 158-161.
4. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
5. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.
6. Олексюк О. М., Ткач М. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі: наук.-метод посіб. Київ : Знання України, 2009. 123 с.
7. Олексюк О. М., Тушева В. В. Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки : навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 176 с.
8. Олійник, С. В. 2020. До проблеми оптимізації викладання сольфеджіо: аспект історичної генези. Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології: Зб. матеріалів I Всеукраїнської наук.-практ. конференції (22-28). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.
9. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
10. Рудницька О. П. Світоглядна функція мистецтв. Мистецтво та освіта. 2001. № 3. С. 10-13.
11. Ткач М. Вища мистецька освіта у постнекласичному дискурсі : між- та трансдисциплінарний вимір. *Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю* : колективна монографія. Ч. 1 / Т. Бондар та ін.; за заг. ред. А. Козир. Київ : Вид-во «Світ знань», 2023. С. 47 – 78.
12. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
13. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Sixth Edition; ed. by Sally Wehmeier. Oxford: University Press, 2000. 1540 p.
14. Shi, Y. The use of mobile internet platforms and applications in vocal training: Synergy of technological and pedagogical solutions. *Interactive learning environments*, 2023. 31(6), 3780-3791.
15. Nan, Y. Computer-based Music Solfege Teaching Resource Database System under Big Data. *International Journal of Educational Innovation and Science*, 2023. 4(1), 118-127.

LI HONGMEI.

Music and performing activities as a component of the professional training of the students at faculties of arts: an interdisciplinary approach.

The article examines the problem of integrated interdisciplinary music-performance training of students of art majors in the context of forming their readiness for creative music-performance activity. It has been found that the strengthening of requirements for the professional training of students of art faculties necessitates updating the content of art education by introducing innovative technologies into music-pedagogical and music-performance practice on the basis of an interdisciplinary approach.

It was found that the creative nature of the music-performance activity of a music teacher requires a specialist of broad erudition with developed musical-creative skills, which are formed on the deep integration of musical-theoretical knowledge and practical (vocal, instrumental, choral) skills and abilities. This necessitates the implementation of innovative learning in the content of art education, which is based

on methodological principles related to interdisciplinarity. It has been proven that the introduction of an interdisciplinary approach to the content of the professional training of students of art faculties is an innovative resource for the modernization of the content of higher art education.

Keywords: integrative musical and performing training, interdisciplinary approach, professional training, students of art faculties, higher art education.

References:

1. Honcharenko S. Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv: Lybid, 1997. 376 p.
2. Kozyr A., Fedoryshyn V. Integrative approach to teaching artistic disciplines. The transdisciplinary dimension of the training of art professionals: a collective monograph. Part 1 / T. Bondar and others; in general ed. A. Kozyr. Kyiv: "World of Knowledge" Publishing House, 2023. P. 21-46.
3. Kulikova S. V. Distance learning in the class of the main musical instrument (piano). Proceedings. Series: Pedagogical sciences, 2022. No. 204. P. 158-161.
4. Masol L. M. General art education: theory and practice: monograph. Kyiv: Promin, 2006. 432 p.
5. Oleksiuk O. M. Musical pedagogy: teaching manual, Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University, 2013. 248 p.
6. Oleksiuk O. M., Tkach M. M. Music-pedagogical process in higher education: science-method manual. Kyiv: Knowledge of Ukraine, 2009. 123 p.
7. Oleksiuk O. M., Tusheva V. V. Methodology of scientific research in the field of art history and music pedagogy: teaching manual, Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University, 2020. 176 p.
8. Oliynyk, S. V. 2020. To the problem of optimization of teaching solfeggio: the aspect of historical genesis. Music therapy and art therapy in the space of modern art education: innovative technologies: Collection. materials I All-Ukrainian science and practice conference (22-28). Kyiv: NPU named after M. P. Dragomanov.
9. Prykhodko Y. O., Yurchenko V. I. Psychological dictionary-reference: academic. manual Kyiv: Caravela, 2012. 328 p.
10. Rudnytska O.P. World-viewing function of arts. Art and education. 2001. No. 3. P. 10-13.
11. Tkach M. Higher art education in the post-non-classical discourse: inter- and transdisciplinary dimension. The transdisciplinary dimension of the training of art professionals: a collective monograph. Part 1 / T. Bondar and others; in general ed. A. Kozyr. Kyiv: "World of Knowledge" Publishing House, 2023. P. 47-78.
12. Philosophical encyclopaedic dictionary / V. I. Shinkaruk et al. Kyiv: Abrys, 2002. 742 p.
13. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Sixth Edition; ed. by Sally Wehmeier. Oxford: University Press, 2000. 1540 p.
14. Shi, Y. The use of mobile internet platforms and applications in vocal training: Synergy of technological and pedagogical solutions. Interactive learning environments, 2023. 31(6), 3780-3791.
15. Nan, Y. Computer-based Music Solfeggio Teaching Resource Database System under Big Data. International Journal of Educational Innovation and Science, 2023. 4(1), 118-127.

РОЗДІЛ 3.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.16
УДК 37.018.54:78].016:[792.091:780.616.432]

Соколова Г.¹, Лобова О.²

Методика формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано

Обґрунтовується методика формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано. Застосовано методи теоретичного моделювання, аналізу й узагальнення наукових джерел і педагогічного досвіду з проблеми дослідження. Наукова новизна полягає у виявленні особливостей методики формування сценічно-виконавської культури учнів дитячої музичної школи. Використано новий підхід до навчального процесу, за допомогою якого відбувається формування навичок культури виконання музичних творів юним концертантом під час публічного виступу. У результаті теоретичного аналізу наукових джерел визначено сценічно-виконавську культуру учня-інструменталіста як чинник успішної виконавської діяльності; складну інтегровану якість особистості, що виявляється у здатності виконавця до свідомого трактування художнього образу й ефективної реалізації власного виконавського задуму під час сценічного виступу. Проаналізовано методологічні підходи (культурологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, мотиваційний) і педагогічні принципи (індивідуального підходу; особистісного цілепокладання; систематичного та послідовного навчання; загальнодидактичний; єдності розвитку виконавських умінь й артистизму; рефлексивності; активності; семіотичної спрямованості й інтерпретації музичного тексту) формування сценічно-виконавської культури учнів ДМШ у процесі навчання гри на фортепіано.

Ключові слова: виконавська діяльність, сценічно-виконавська культура особистості, учні дитячих музичних шкіл, процес навчання гри на фортепіано, методика формування, методологічні підходи і педагогічні принципи.

Постановка проблеми. Розвиток суспільства зумовлює необхідність виховання нового типу особистості з високим рівнем розвитку особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, художньо-творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важливу роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є формування виконавських якостей музиканта, які забезпечують ефективне продукування художньо-образного змісту музичних творів.

Сучасні дослідники вважають, що важливим чинником успішної виконавської діяльності музиканта є сценічно-виконавська культура особистості. Тому одним з провідних завдань мистецької освіти учнів дитячих музичних шкіл постає відповідна цілеспрямована підготовка юних музикантів, адже сценічно-виконавська культура виконавця ґрунтується на природних задатках, проте може

¹ Соколова Ганна, СумДПУ імені А.С.Макаренка (м. Суми, Україна), <https://orcid.org/0000-0003-0737-0322>

² Лобова Ольга, СумДПУ імені А.С.Макаренка (м. Суми, Україна), <https://orcid.org/0000-0001-7028-043X>

бути сформована через навчання та виховання, стаючи підсумком копіткої та різнопланової роботи на певному чи завершальному етапі освітнього процесу.

Для нашого дослідження важливо визначити не лише сутність сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл, а й обґрунтувати поетапну методику її формування у контексті фортепіанного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми виконавського виконавців-інструменталістів в процесі прилюдного виконання висвітлені в науковій літературі в різних аспектах: теоретичних основ підготовки музикантів до публічних виступів (М. Давидов, Ю. Цагареллі, Г. Ципін та ін.); психолого-педагогічних умов розвитку навичок надійності гри на музичних інструментах студентів (Л. Бочкар'єв, А. Готсдінер, О. Олексюк та ін.), педагогічного управління процесом оволодіння матеріалом музичних творів (Л. Маккіннон, В. Муцмахер, Г. Прокоф'єв та ін.); особистісно орієнтованих технологій розвитку їх виконавської самостійності (В. Бурназова, Г. Коган, Г. Нейгауз та ін.); регуляції процесу вдосконалення технічної оснащеності музикантів-інструменталістів (К. Мартінсен, Г. Ониськів, О. Шульпяков та ін.) тощо.

Вивчення праць у галузі фортепіанного навчання виявило, що на науковому рівні сценічно-виконавська культура юних музикантів досліджувалася фрагментарно, у різних контекстах, а саме: психологічного забезпечення виконавського процесу (Л. Баренбойм, Л. Бочкар'єв, П. Міхель, В. Петрушин, Г. Ципін та ін.); наукової рефлексії музичних здібностей (І. Гейнрікс, С. Майкапар, Є. Назайкінський, М. Старчеус, Б. Теплов та ін.); пізнавальних процесів музичного виконавства (В. Бардас, Дж. Гінсбург, Г. Гофман, Г. Коган, Л. Котова, Г.Е. Макферсон, В. Подуровський, Дж.М. Ренвік, Р. Чафін та ін.); психологічного механізму концертного стану (Т. Логан, Н. Корихалова, К. Міклашевський, Я. Мільштейн, Г. Овсянкіна, Ю. Цагареллі, Р. Шафін, А. Шапов та ін.); урахування вікових, психологічних та фізичних властивостей дитячого віку (А. Артоболевська, М. Карафіна, О. Ніколаєв, І. Міліч, О. Олександров, І. Рябов, С. Савшинський, Б. Яворський, С. Фейнберг та ін.) тощо.

Проте, аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми, а також вивчення сценічного досвіду учнів-піаністів дитячих музичних шкіл надають змогу зробити висновок про нерозробленість цілісної методики відповідної підготовки учнів, що й зумовило вибір теми нашої наукової розвідки.

Мета статті. У цьому контексті *метою* статті є обґрунтування методики формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано.

Методи дослідження. Для реалізації зазначеної мети застосовано методи теоретичного моделювання, аналізу й узагальнення наукових джерел і педагогічного досвіду з проблеми дослідження тощо.

Наукова новизна роботи полягає у виявленні особливостей методики формування сценічно-виконавської культури учнів дитячої музичної школи. У статті використано новий підхід до навчального процесу за допомогою якого відбувається формування навичок культури виконання музичних творів юним концертантом під час публічного виступу.

Результати дослідження. *Сценічно-виконавська культура* є частиною духовної культури людства та належить до духовних цінностей музичного мистецтва, адже одна із головних особливостей музики полягає в тому, що вона

реально існує лише у виконанні, у живому звучанні. Завдяки цьому музичне мистецтво відображає у свідомості людини цінності минулого, які трансформувалися до сучасного, синтезує та узагальнює досвід людства та впливає на багатство духовного світу людини.

Вчені розглядають сценічно-виконавську культуру як багатоаспектне поняття: у мистецтві – як досвід людства щодо створення мистецьких творів, які відповідають стилю та напрямку композитора, твір якого виконує інструменталіст; у соціології – як соціальне надбання, яке передається з покоління в покоління; у педагогії – як якість особистості, здатної розуміти, розвивати, примножувати художньо-естетичні цінності культури.

Сценічно-виконавська культура особистості є містким поняттям, що синтезує виконавську і сценічну культуру та, відповідно, охоплює різні процеси та події, навички і вміння, які пов'язані з виконавським і сценічним мистецтвом.

Узагальнюючи погляди науковців на досліджувану проблему, ми визначили *сценічно-виконавську культуру учня-інструменталіста як важливий чинник його успішної виконавської діяльності; складну інтегровану якість особистості, що виявляється у здатності виконавця до свідомого трактування художнього образу й ефективної реалізації власного виконавського задуму під час сценічного виступу.*

Сценічно-виконавська культура характеризується поєднанням особистісних якостей, культурних та духовних можливостей, інтелектуальних, творчих, емоційних, естетичних здібностей дитини. Вони зумовлені світоглядними установками, цінностями, життєвими прагненнями та можливостями, вимогами, інтересом до обраного фаху та інструменту.

Оволодіння учнем дитячої музичної школи сценічно-виконавською культурою дозволяє йому творчо розвиватися шляхом інтерпретації музичних, художніх образів та музичного твору загалом. Тому виникає необхідність у розробці, апробації та застосуванні експериментальної *методики формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл в процесі навчання гри на фортепіано*, структурна модель якої представлена на **рис. 1**.

Зазначена методика окреслює мету й завдання, методологічні підходи, педагогічні принципи, етапи, педагогічні умови, методи та прийоми формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл.

Розглянемо детальніше наукові підходи і педагогічні принципи формування сценічно-виконавської культури учнів.

Згідно з сучасними науковими уявленнями, в узагальненому вигляді *методологічний підхід* трактується як особливий спосіб мислення та пізнання об'єктивної реальності, що формується умовами дослідження, високим рівнем знань, професійною підготовкою та цілісним спрямуванням. Опираючись на наукові надбання науковців минулого та сучасності й на власний досвід викладацької діяльності, ми визначили такі методологічні підходи до формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано: культурологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, мотиваційний. Схарактеризуємо їх докладніше.



Рис. 1. Модель методики формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл в процесі навчання гри на фортепіано.

Культурологічний підхід – це сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального та психічного життя на основі системотворчих культурологічних понять. У навчанні майбутніх музикантів культурологічний підхід виконує інформаційну, розвивальну, орієнтаційну,

мобілізаційну, конструктивну, комунікативну, організаційну та дослідницьку функції та надає можливість забезпечити необхідні особистісні умови для духовного та інтелектуального розвитку учня-піаніста. Тому цей підхід має велике значення у формуванні сценічно-виконавської культури у учнів дитячих музичних шкіл.

Особистісно-орієнтований підхід – це цілеспрямований планомірний спеціально створений та організований педагогічний процес, який спрямований на розвиток учня, який має особливі освітні потреби, становлення його як особистості з урахуванням його індивідуальних особливостей, потреб та здібностей. «Особистісно-орієнтоване виховання – це визначення людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» – вважає І. Бех [1].

У процесі музичного навчання викладачу фортепіано «необхідно відійти від навчально-дисциплінарної моделі і переорієнтувати педагогічний процес на головне – особистість учня» [9]. Орієнтованість на учня як особистість вимагає від викладача досконалого вивчення учня, знати його потреби, інтереси, можливості. Для реалізації цих вимог ми маємо організувати освітній процес так, аби його центром стала дитина, учень як особистість зі своєю самобутністю та самоцінністю.

На уроках з фаху гри на фортепіано дитина навчається індивідуально, тому усі методичні та педагогічні прийоми викладач концентрує саме на цьому учні, де обов'язково враховуються його індивідуальні природні здібності, тяжіння (наприклад, природна технічна розвиненість, її позитивні та негативні впливи на процес навчання), психоемоційні, інтелектуальні можливості учня. Все це є елементами формування сценічно-виконавської культури у учнів дитячих музичних шкіл в процесі гри на фортепіано.

Діяльнісний підхід – це вміння створювати ситуації, які дають змогу формувати комплекс знань та умінь, застосовувати спонукальні методи до праці та активності учня у навчальному процесі, до самостійної творчої роботи, яка спрямована на здобуття знань, формування вмінь та навичок.

Сучасні тенденції дитячої музичної школи спрямовані на розвиток дитини, це майданчик для прояву та реалізації креативних ідей та поглядів дитини, тут дитина опановує здатність до ініціативи, лідерства та як результат – це вміння бути успішним, щасливим та самодостатнім в цьому світі.

Такі тенденції сьогодення розширюють коло можливостей учнів у навчанні та мають вплив на формування особистості в майбутньому. Здатність до ініціативи, реалізації креативних ідей позитивно впливає на формування сценічно-виконавської культури в учнів дитячих музичних шкіл у процесі гри на фортепіано, де під час успішного, вдалого виступу учень відчуває емоційне піднесення, радість, щастя та задоволення, певну самодостатність та гордість від отриманого результату публічного виступу. І навпаки, при невдалому виступі учень відчуває сором, невпевненість, пригнічений емоційний стан, нестабільний психологічний стан. Тож викладач має вплинути на самоаналіз, самокритику дитини, аби вона зробила власні висновки, які допоможуть у майбутньому уникати їй негативних результатів та нестабільного емоційного стану, що дозволяє сформувати сценічно-виконавську культуру учня.

Компетентнісний підхід – це спрямований освітній процес, який націлений на досягнення інтегрального результату у навчанні, де є загальні (базові, ключові) і спеціальні (предметні) компетентності здобувачів освіти. Цей підхід спрямований

на роботу з інформацією, уміння опановувати компетентності, уміння, навички, які допомагають учням бути успішними, самодостатніми, конкурентоспроможними та цінними на ринку праці. Компетентнісна освіта – це динамічне поєднання знань, умінь та цінностей. Саме в контексті це дає результат, бо знання є не самоціль, а лише інструмент формування умінь. Засвоєння знань та умінь недостатньо, життєво необхідно навчити дитину застосовувати їх у типових, нестандартних та нових обставинах та ситуаціях.

Компетентнісний підхід є важливим у формуванні сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл в процесі гри на фортепіано, бо за допомогою цього підходу педагог розвиває природні здібності дитини, вона набуває нових навичок і компетенцій, які має реалізовувати не тільки в музичній, а й у загальноосвітній школі та повсякденному житті.

Мотиваційний підхід – це підхід до навчання учнів, під час якого формується спонукання до діяльності, до здійснення певного вибору, регулюється, підтримується цілеспрямована активність під час навчально-виховного процесу. Цей підхід займає провідне місце в структурі особистості та є рушійною силою до спрямованої дії, поведінки. Це підхід до досягнення мети або виконання завдання, який базується на стимулюванні внутрішніх мотивів і прагнень особи. Він передбачає активне заохочення і підтримку індивіда, враховує внутрішні фактори, такі як особисті цінності, потреби, інтереси та переконання. Це відрізняється від зовнішнього підходу, який базується на зовнішніх мотиваторах, таких як нагороди або покарання.

У мотиваційному підході використовуються різні стратегії, такі як постановка мети, стимулювання самооцінки, надання підтримки та визнання досягнень. Він сприяє розвитку внутрішньої мотивації, самодисципліни та саморегуляції, що допомагає людині просуватися вперед і досягати бажаних результатів.

Мотиваційний (афективний) компонент включає в собі емоційні стани, які ми відчуваємо під час спілкування з різними людьми. Учень, який вмотивований на успіх, відзначається рішучістю у вирішенні нестандартних ситуацій, умінням брати на себе відповідальність та виваженою самооцінкою та самокритикою доводити справу до логічного закінчення. Великий вплив на емоційний стан має фізичне та психічне здоров'я учня, його задоволеність навчальним процесом та результатами навчання. Задоволеність процесом навчання викликає бажання опановувати новий теоретичний матеріал та навички гри на інструменті. Відсутність емоційного компоненту негативно впливає на формування сценічно-виконавської культури учнів ДМШ у процесі гри на інструменті.

Педагогічні принципи формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл. Трансформація змісту, методів, принципів, форм навчання гри на фортепіано в дитячих музичних школах відбувається з урахуванням педагогічних принципів формування сценічно-виконавської культури.

Дефініція «принципи навчання» трактується С. Гончаренком як «основні вихідні положення теорії навчання, що впливають з наукового розуміння суті виховання і навчання» [2].

Н. Косінська розглядає принципи формування сценічно-образної культури у контексті вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Автор виокремила дві групи принципів: загальнодидактичні (принцип зв'язку навчання з

життям, науковості, цілісності, принцип індивідуального підходу, особистісного цілепокладання, систематичності навчання та принцип поєднання різних форм, методів і засобів навчання) і специфічні (принцип культурологізації та аксіологізації; принцип єдності у розвитку вокальних умінь і акторської майстерності; принцип рефлексивності; принцип активності у процесі діалогічної взаємодії викладача і студентів) [5].

На наш погляд, для формування сценічно-виконавської культури учнів ДМШ у процесі навчання гри на фортепіано важливим є дотримання системи таких принципів: індивідуального підходу; особистісного цілепокладання; систематичного та послідовного навчання; загальнодидактичний принцип; принцип єдності розвитку виконавських умінь та артистизму; рефлексивності; активності; семіотичної спрямованості та інтерпретації музичного тексту.

О. Олексюк вважає, що *принцип індивідуального підходу* «в музичній педагогіці посідає перше місце, тому що він пов'язаний із завданням розвитку рис та особливостей, які притаманні кожному учню і становлять його творчу музичну індивідуальність» [7, с. 99]. Принцип враховує індивідуальні особливості, природні дані, потенціал особистості, прагнення, бажання, мрії і їх співвіднесення з реальними можливостями, персональними природними здібностями. При формуванні сценічно-виконавської культури майбутнього виконавця застосування індивідуального підходу дає можливість виявляти рівень його сценічно-виконавської культури: технічність, музикальність, рефлексію музичної пам'яті, творчої активності, артистизму імпровізації, інтерпретації, музичного мислення, тощо.

Принцип особистісного цілепокладання передбачає усвідомлення цілей навчання як учителем, так і учнем. Індивідуальні цілі учнів поступово займають все більше місце в системі їхньої освіти і будь-яка освітня ситуація або технологічний етап навчання виступають приводом для первинного цілепокладання учня, яке визначає характер і зміст його подальших дій [3]. Цей принцип вимагає, щоб освіта кожного учня відбувалася з урахуванням його особистісних навчальних цілей, базується на здатності учня поставити для себе ціль та досягти її за певний проміжок часу. Цілепокладання має супроводжувати весь процес навчання, та спиратись на діяльність викладача та учня, на їхній освітній тандем, де необхідно спрямувати навчально-пізнавальну діяльність учня на реалізацію самостійності, де в процесі самостійних занять здобувається досвід цілепокладання, рефлексивної самоорганізації та самооцінки, отримується досвід комунікативної дії.

Сучасні дослідники виділяють 4 рівні складності принципу особистісного цілепокладання:

- 1) ознайомлення – учень розпізнає, розрізняє предмет, явище, інформацію;
- 2) розуміння – уміння відтворити засвоєну навчальну інформацію;
- 3) застосування – учень застосовує здобуті знання на практиці;
- 4) обґрунтування – уміння перенести засвоєні знання на інший предмет, на розв'язання нових задач та проблем [4].

Цілепокладання в процесі формування сценічно-виконавської культури учнів має певну циклічність: підготовка, постановка цілей і задач, збір та аналіз інформації, розробка і планування подальших дій у вирішенні питання, практична реалізація задуму. правильно обрані цілі та спроби реалізації обов'язково приведуть до позитивних результатів, які будуть базуватись не на випадковому та спонтанному

успіху, а на заздалегідь спланованому, відпрацьованому та маючому базу перспективи та зацікавленості до позитивного результату.

Зміст *принципу систематичного та послідовного навчання* полягає в тому, що він пов'язує незнайомий матеріал зі знайомим; викладення від простого до складного, з підведенням до необхідних узагальнень [7]. Враховуючи особливості формування сценічно-виконавської культури, цей принцип реалізується безпосередньо у процесі розвитку інтерпретаційних умінь, що є детермінацією удосконалення специфічних умінь, за допомогою яких визначають рівень сценічно-виконавської культури.

Загальнодидактичний принцип передбачає ґрунтовне знання викладачем можливостей різних форм, методів і засобів навчання, що дозволить вибрати найбільш раціональне їх поєднання у відповідних умовах [2]. Використання принципу зумовлене необхідністю застосування саме тих форм та методів навчання, які необхідні для розкриття потенціалу юного музиканта-виконавця, смислового контексту музичних творів, сценічного інтерпретування та відтворення музичних образів, розкодування музично-теоретичного матеріалу та виражальних засобів, які застосовує композитор чи концертант.

Принцип єдності у розвитку виконавських умінь та артистизму передбачає одночасний та рівноцінний розвиток фортепіанної техніки та здатності до сценічного відтворення музичних образів, що в поєднанні демонструє рівень володіння сценічно-виконавською культурою. Принцип єдності – це закон, за яким живий організм та середовище мають тісні взаємовідносини, взаємозалежності, взаємовпливи та взаємоіснування, які зумовлюють їхню діалектичну єдність.

У процесі формування сценічно-виконавської культури учнів-піаністів дитячих музичних шкіл цей принцип залежить від багатьох важливих складових: дотримання педагогічних позицій серед вихователів (педагоги, викладачі, вихователі, батьки, бабусі та дідусі і т.д.); дотримання принципів навчання та виховання, як в процесі навчання, так і під час дозвільної, розвиваючої діяльності; дотримання єдності загального та індивідуального розвитку дитини у різноманітній діяльності; дотримання єдності в основних напрямках базової культури індивідуума (духовного, морального, фізичного, навчального, інтелектуального, етичного, естетичного, емоційного і т.д.).

Принцип рефлексивності, як зазначає Г. Падалка, спрямований на «спонукання учня у процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок із змістом художніх (музичних) образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світовими позиціями, відтвореними у мистецтві, співвідношення найглибших переживань особистого «Я» із художніми оцінками автора твору» [8].

Принцип активності базується на тезі про те, що активність (зацікавленість, інтерес) передбачає «подолання завдань високого рівня труднощів як щодо вибору репертуару, так і щодо виконання художніх та технічних вимог педагога» [7]. Цей принцип дає можливість формувати навички опановувати нові знання, уміння та навички, розвивати виконавські та сценічні якості дитини в процесі гри на фортепіано.

У контексті формування сценічно-виконавської культури специфічним принципом є *принцип семіотичної спрямованості та інтерпретації музичного тексту*, який, за визначенням Н. Овчаренко, полягає «у формуванні теоретичних

мистецтвознавчих знань і практичних умінь системного аналізу музичної мови твору, інтерпретації тексту та поетапного осягнення його змісту» [6]. Цей принцип забезпечує усвідомлення цінностей музичного мистецтва, формування здатності до ретрансляції цих цінностей на глядача, слухача.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У результаті теоретичного аналізу наукових джерел ми визначили сценічно-виконавську культуру учня-інструменталіста як важливий чинник його успішної виконавської діяльності; складну інтегровану якість особистості, що виявляється у здатності виконавця до свідомого трактування художнього образу й ефективної реалізації власного виконавського задуму під час сценічного виступу.

Методика формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано окреслює відповідні мету й завдання, методологічні підходи, педагогічні принципи, етапи, педагогічні умови, методи та прийоми. Проаналізовано методологічні підходи (культурологічний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, мотиваційний) і педагогічні принципи (індивідуального підходу; особистісного цілепокладання; систематичного та послідовного навчання; загальнодидактичний; єдності розвитку виконавських умінь й артистизму; рефлексивності; активності; семіотичної спрямованості й інтерпретації музичного тексту) формування сценічно-виконавської культури учнів ДМШ у процесі навчання гри на фортепіано.

Перспективою наших подальших досліджень вважаємо обґрунтування форм і методів формування сценічно-виконавської культури учнів дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано.

Література:

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. К. : Либідь, 2003. 344 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник: вид. друге, доп. і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
4. Журавель Т.В. Соціальна профілактика як напрям соціально-педагогічної діяльності. *Соціальна педагогіка : навч. посібник* / За заг. ред. О. В. Безпалько; Авт.-кол. О. В. Безпалько, І.Д. Зверєва, Т. Г. Веретенко та ін. К. : Академвидав, 2013. 312 с.
5. Косінська Н. Л. Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки: дис. ... д-ра філософії: 011. Київ, 2021. 286 с.
6. Овчаренко Н. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: закономірності і принципи. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки*, 2016. Вип. 3-4 (48-49). С. 12-17.
7. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник. К.: КНУКіМ, 2006. 188 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К: Освіта України, 2008. 274 с.
9. Психологічні чинники реалізації особистісно-орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів у навчально-виховному процесі. Режим доступу: <https://ippo.if.ua/predmety/kidcenter/index.php?r=site/stattya&id=1165>

SOKOLOVA Anna, LOBOVA Olga.

Methods of forming the stage and performance culture of children's music school students in the process of studying to play the piano.

The article provides a general description of the methodology and analyzes relevant methodological approaches (cultural, personality-oriented, activity-based, competence-based,

motivational) and pedagogical principles (individual approach; personal goal-setting; systematic and consistent training; general didactic; unity of development of performing skills and artistry; reflexivity; activity; semiotic orientation and interpretation of the musical text).

Prospects for further research are related to the substantiation of the forms and methods of formation of stage performance culture of students of children's music schools.

The goal is to substantiate the methodology of formation of stage performance culture of students of children's music schools in the process of learning to play the piano. To realize the goal, the methods of theoretical modeling, analysis and generalization of scientific sources and pedagogical experience on the research problem were applied.

The research methodology is based on the ideas of personality development of students of children's music schools. Formation of stage and performance culture skills among students of children's music schools. The following research methods are used in the article: study and analysis of scientific sources; theoretical modeling; analysis and generalization of scientific sources and pedagogical experience on the problem of research, etc.

The scientific novelty of the work lies in the identified features of the method of formation of stage performance culture of children's music school students. The article uses a new approach to the educational process through which the cultural skills of performing musical works are formed by a young concert performer during a public performance.

Conclusions. As a result of the theoretical analysis of scientific sources, we identified the stage-performance culture of the student-instrumentalist as an important factor in his successful performance; complex integrated personality quality, which is manifested in the performer's ability to consciously interpret an artistic image and effectively implement his own performance plan during a stage performance.

The method of formation of stage performance culture of students of children's music schools in the process of learning to play the piano outlines the relevant goals and tasks, methodological approaches, pedagogical principles, stages, pedagogical conditions, methods and techniques. Methodological approaches (cultural, personality-oriented, activity-based, competence-based, motivational) and pedagogical principles (individual approach; personal goal-setting; systematic and consistent training; general didactic; unity of development of performing skills and artistry; reflexivity; activity; semiotic orientation and interpretation of musical text) were analyzed. Formation of stage-performance culture of students of the State Secondary School in the process of learning to play the piano.

Keywords: performance activity, stage-performance culture of the personality, students of children's music schools, the process of learning to play the piano, method of formation, methodological approaches and pedagogical principles.

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.17

УДК: 373.3.091.3:78

Сіжук І. В.¹

Змістовно-структурна характеристика музичності молодших школярів

У статті розглянуто сутність та зміст поняття «музичність», її змістовно-структурна характеристика та специфіка розвитку музичних здібностей в учнів молодшого шкільного віку. У публікації здійснено аналіз передового педагогічного досвіду вивчення сутнісних характеристик музичності у сфері психології та педагогіки. Огляд наукової літератури дозволив стверджувати, що розвиток окремих компонентів музичності певним чином впливає на розвиток певних психічних якостей особистості. Структурними компонентами визначені наступні: мотиваційно-інформаційний, операційно-перцептивний, емоційно-оцінний та творчо-діяльнісний.

Ключові слова: музичні здібності, гра на фортепіано, музичність, структурні компоненти, мистецькі школи

У сучасних умовах реформування вітчизняної школи необхідним чинником духовного розвитку підростаючого покоління є його озброєння надбаннями соціального досвіду. Важливу роль в цьому процесі відіграє музичне мистецтво, що виступає провідником високих духовних елементів культури, ефективно впливає на творчий розвиток особистості школярів. Засвоєння і відтворення учнями музичної культури можливе за умови ефективного розвитку їх музичності, що сприяє повноцінній реалізації виховного потенціалу музичного мистецтва. Зміст навчального процесу в мистецьких школах багато в чому входить в протиріччя з наявним рівнем розвитку музичності школярів, від якості якої залежить виховний вплив музики на особистість учня. Практика навчання в мистецьких школах показує неоднозначність підходів до проблеми формування музичності через недостатню вивченість її природи та механізмів її розвитку.

Отже, формування музичності школярів, особливо учнів молодшого шкільного віку, як важлива умова засвоєння ними різних форм музичної культури є актуальним завданням педагогічної науки.

Мета дослідження: на основі вивчення сутнісної характеристики музичності особистості дослідити її структурні компоненти, визначити їх змістове наповнення для розробки в подальшому шляхів педагогічного керівництва формуванням музичності молодших школярів у процесі навчання гри на фортепіано у мистецьких школах.

Аналіз праць дослідників. В науковій літературі недостатньо спеціальних праць, які присвячені дослідженню саме музичності, але деякі науковці як Б.Теплов, О.Ковальов, С.Науменко, Г.Ревеш, К.Сішора та інші розглядали основні теоретичні положення та закономірності розвитку музичних здібностей та музичності. У зарубіжних наукових працях музичність розглядається як синонім музичних здібностей (Г.Ревеш, С.Надель, Ю.Майноринг). В багатьох джерелах визначене єдине трактування музичності як комплексу властивостей особи, який виник і розвивається в процесі зародження, створення та освоєння музичного мистецтва. Встановлення структури музичності дозволить визначити характер

¹ Сіжук Інна Володимирівна, УДУ імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0003-0048-1492>

музичних здібностей, які потрібно розвивати в дітей для успішного виконання ними будь-якого виду музичної діяльності. Е. Віллемс у своєму визначенні поняття «музичність» виходив з природи музики та її об'єктивних особливостей. Віллемс вирізняє три основні елементи музичності: ритм, мелодію та гармонію. Більшість дослідників, до структури музичності включають пізнавальні здібності, без яких неможливе сприймання, відтворення та виконання музичних творів. С.І. Науменко стверджувала, що здібності – це якісні властивості перцептивної, психомоторної, емоційної, мнемічної функцій психіки. Вони мають емоційно-рухову природу і найкраще проявляється в особливостях сприймання музики – в її звукообразності.

Таким чином, аналіз літератури з проблем музичності свідчить, що досліджувались лише окремі питання її сутності та розвитку. Ми можемо стверджувати, що музичність розглядалась як вроджена здібність, яка не підлягає формуванню, та як властивість, що формується. Отже, змістовно-структурний аналіз досліджуваної категорії надає можливість більш глибокого та докладного вивчення музичності як феномену з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У найбільш загальному значенні поняття «музичність» тлумачать як здатність до розуміння музики, як особливу якість сприймання через визначення життя та світу. Філософи розглядали музичність як явище духовного значення, тобто через призму духовної сутності людини. А психологи, в свою чергу, розглядали музичність в контексті найголовнішої властивості, а саме музичної обдарованості. Г. Ільїна визначала музичність як здатність до отримання такої інформації про об'єкт, яка виявляє важливі внутрішні цілісні зв'язки між елементами, зв'язки, що забезпечують емоційну інтеграцію сприйняття звучання. У С. Науменко [3], музичність перш за все є здатністю творчо проникати у художню сутність музики, оцінювати її естетичних якостей та виконувати на високому художньому рівні. К.Карма визначив музичність як здатність до структурування музичного матеріалу. Не зважаючи на численні дослідження даного феномену, досі не існує його чіткого та обґрунтованого визначення, оскільки за своєю природою воно багатогранне і вимагає різнобічних підходів та найрізноманітніших методів дослідження. На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури, вивчення різноманітних підходів до тлумачення сутності поняття «музичність» пропонуємо визначити *музичність – як складну інтегративну властивість особистості, яка являє собою здатність до емоційного осягнення змісту музичного твору на основі звукообразного мислення та спеціальних здібностей, що забезпечує продуктивність музичної діяльності.*

Розвиваючи музичність в учнів молодшого шкільного віку, ми не можемо не враховувати їх вікові особливості розвитку. До вікової категорії молодших школярів, можна віднести дітей від шести-семи до десяти-одинадцяти років. При визначенні даних вікових меж обов'язково враховуються особливості фізичного та психічного розвитку дітей, а також береться до уваги перехід від ігрової до навчальної діяльності, яка стає вже провідною. Сприйнятливості до музики, емоційна чутливість, адекватне реагування на музику є характерними психологічними особливостями дітей означеного віку. Індивідуальність дитини цього віку проявляється в розвитку пізнавальних процесів: зміцненню пам'яті, поглибленню мисленнєвих процесів довільної уваги. Загальні здібності виражаються у швидкості придбання нових знань, вмінь та навичок; спеціальні – у

глибині вивчення предметів, в якості оволодіння специфічними видами діяльності, в тому числі музичною. Музичність включає в себе різноманітні властивості, починаючи з найпростіших слухових – до вищих творчих проявів. Структуру музичності складають дві провідні складові – емоційна і слухова (відгук на музику і музичний слух), тому й усі музичні здібності характеризуються синтезом цих складових. Так, найтонше розрізнення окремих елементів звукової тканини не можна назвати музичним сприйманням, якщо воно є лише розрізненням звукових комплексів, а не осягненням їх виразного значення. Водночас, емоційний відгук на музику (якщо це не почуття, що випадково виникло під час звучання твору) передбачає розрізнення її звукового складу.

Відповідно до визначення, змістовно-структурну характеристику музичності молодших школярів було розглянуто у єдності наступних компонентів: мотиваційно-інформаційний, операційно-перцептивний, емоційно-оцінний та творчо-діяльнісний.

Мотиваційно-інформаційний компонент у змістовно-структурній характеристиці музичності передбачає домінування усвідомлених потреб молодших школярів в оволодінні засобами, що сприяють розвитку музичності та емоційно-психологічного контакту з вчителем у процесі мистецького спілкування. Мотивація в перекладі з латини *movere* – означає спонукання до дій, тобто це певна сила, яка змушує діяти та досягати поставлених цілей. Цей компонент вбирає у себе перелік таких сполук, як: інтерес до музичного мистецтва, розуміння можливостей музики у відображенні навколишнього світу (музично-естетичні знання) та музично-теоретична поінформованість. Мотиви, на думку С. Сисоєвої, обумовлюють цілеспрямовану поведінку людини, виступають «пусковим механізмом» [5], регулятором будь-якої діяльності. Мотиви співвідносяться з потребами (за А. Маслоу), їх переживанням та задоволенням. Формування цього компоненту базується на трьох методичних принципах, які умовно можна позначити як три «З»: зацікавлення, захоплення і задоволення.

Аналіз наукових праць (І. Бех [1], В. Семиченко [4] та ін.) свідчить, що певна потреба постає перед особистістю як «ідеальний образ бажаного майбутнього», завдяки цьому виникає намір, спонукання, спрямованість на досягнення мети, зокрема мета визначає потребу як «...спонукання, що викликає необхідність звернення ... до різних видів музичної діяльності і спирається на емоційність...».

Музично-теоретична поінформованість представляє собою систему всіх видів і форм знань про музику. До них слід віднести музичне сприйняття, поняття, судження, гіпотези, вчення, погляди, концепції, теорії. Всі вони є відображенням у музичній свідомості людини об'єктивних явищ і властивостей, відносин світу музичного мистецтва. Процес формування системи музичних знань особистості має моральну і педагогічну спрямованість і є процесом музичної освіти [2]. Музичний текст, який виступає продуктом спілкування та володіє певною самостійністю є засобом активного впливу на аудиторію.

Таким чином, мотиваційно-інформаційний компонент у структурі музичності є складним інтегративним утворенням, який базується на інтересі до музичної діяльності, а головне – на обсязі музичних знань. Вищезазначений компонент віддзеркалює зміст тих мотивів, які викликають потребу відкрито, щиро виражати свої почуття і думки, цілеспрямовано і наполегливо шукати найбільш доцільні

способи вирішення художньо-комунікативних задач у процесі мистецького спілкування.

Операційно-перцептивний компонент включає в себе наступні елементи: музичні здібності: ладові почуття, музично-слухові уявлення та музично-ритмічне чуття, здатністю до диференціації музичної мови: вміння чути в потоці музичні елементи; виконавські уміння: чистота співу, рух під музику, диригування та точність інструментального виконання.

Музичні здібності – це особливого роду духовні здібності, нерозривно пов'язані з музичною культурою. Це індивідуально-психологічні властивості учнів, що є передумовою успішного виконання музичної діяльності, які розвиваються в процесі музичної діяльності, сприйняття музики і власне музичної творчості, і ніякі слухові дані не гарантують видатних творчих досягнень самі по собі.

Здатність розрізняти емоційно ладові функції мелодії та відчувати емоційну виразність звуковисотного руху називається ладовим чуттям. Його характерним проявом у дитячому віці є зацікавленість до слухання музики. Саме ладове відчуття є перцептивним (або емоційним) компонентом музичного слуху. Музичний слух вважається єдиною здібністю та визначається як здібність сприймати та представляти ладові та неладові звуковисотні відношення.

Музично-ритмічне чуття – відчуття емоційної виразності музичного ритму і його точне відтворення. Виявляється у тих рухових реакціях, які більш-менш точно передають ритм музики, що звучить. Музично-ритмічне чуття складає основу всіх проявів музичності, які пов'язані зі сприйманням та відтворенням. Разом із ладовим почуттям воно є основою емоційного відгуку на музику.

Емоційно-оцінний компонент є ядром структури музичності, оскільки емоція виступає важливою складовою цього компонента. У тлумачному словнику української мови можемо знайти таке визначення: «Емоція – це переживання людиною ставлення до дійсності, до особистого й навколишнього життя; душевне переживання, почуття людини. [6, 477]. До вищезгаданого компонента входять такі елементи: виразність та емоційна реакція на музику; наявність і характер асоціацій; осмислення та оцінка музичного змісту; здатність та осмислення до оцінки музичного змісту. Емоційна складова, яка характеризує емоційну реакцію на музичні явища та емоційне ставлення до них, створює певний емоційно-естетичний фон. Він, в свою чергу, сприяє накопиченню музичних вражень, виникненню естетичної оцінки та спрямованості до тих чи інших цінностей у світі музики.

Основою емоційного компоненту є емоційні реакції дітей, які, з одного боку, свідчать про цінність для них конкретного музичного твору, з іншого спонукають до певної діяльності. Зв'язок між ними знаходить вираження у тому, що емоція насамперед, своєрідно обслуговує музично-естетичну потребу, яка спонукає до необхідних для її задоволення дій. У свою чергу, потреби пов'язані з оцінками, тому другою частиною означеного компоненту. Без емоційно-оцінного компонента взагалі не може бути об'єктивних оцінних ставлень суб'єкта. У свідомості відбувається когнітивне відображення дійсності та смислове відображення цієї ж дійсності, а в кожному акті психічної діяльності ми маємо елементи того й іншого. Враховуючи важливість ролі емоційно-оцінного компонента, дослідники констатують, що особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу бажань, емоцій та виражаються в діях суб'єктів, їхній поведінці та переживаннях.

Якщо перша складова емоційно-оцінного компонента відображає емоційне ставлення дітей до людей, суспільства, об'єктів довкілля та самої себе, то друга – зумовлює оцінку та сприйняття музичних явищ. Останній компонент структури музичності – *творчо-діяльнісний*. Він характеризує схильність до творчого самовираження саме у процесі музичної діяльності, наявність творчих умінь і навичок, здатність до самостійного втілення художньо-образного змісту музичних творів, спроможність до емоційно-уявного спілкування з мистецтвом як засобу збагачення свого внутрішнього світу.

Творчо-діяльнісний компонент характеризує схильність до творчого самовираження саме у процесі музичної діяльності, наявність творчих умінь і навичок, здатність до самостійного втілення художньо-образного змісту музичних творів, емоційно-чуттєве уявне спілкування з мистецтвом як засобу збагачення свого внутрішнього світу. Музична творчість є дієвим інструментом у процесі розкриття творчих здібностей та потенціалу дитячої особистості. Будь-яка творчість передбачає такий вид людської діяльності, який характеризується наявністю проблемно-творчого завдання, тобто подачу музично-навчального матеріалу у такий спосіб, який спровокує появу творчої ситуації.

Цей компонент включає в себе: яскравість уяви та фантазії, самостійність у виконавській діяльності, та здатність до інтерпретації музичних творів.

Опираючись на думку науковців, можемо зробити висновок, що музичні здібності виникають, формуються та розвиваються саме у діяльності, а їхня наявність та рівень розвитку впливають на успішність та виконання певної діяльності. Змістом творчо-діялісного компонента є вплив інтуїції, робота уяви та набуття учнями творчого досвіду у музично-творчій діяльності. У свою чергу, робота музичної уяви тісно пов'язана з музично-слуховими уявленнями, тобто вмінням слухати музику. Можемо зазначити, що робота уявлення займає центральне місце в процесі мистецької творчості, яка є дієвим інструментом у процесі розкриття творчих здібностей та потенціалу дитячої особистості. Будь-яка творчість передбачає такий вид людської діяльності, який характеризується наявністю проблемно-творчого завдання, тобто здатністю до подання музично-навчального матеріалу у такий спосіб, який спровокує появу творчої ситуації.

Вищевказаний компонент передбачає не лише засвоєння умінь та навичок виконання, а й опанування молодшими школярами азами спонтанного самовираження себе засобами інструментального музикування. Це сприяє розвитку індивідуальності кожної дитини, усвідомленню своєї значущості й неповторності. Формування та розвиток творчо-діялісного компонента музичності молодших школярів передбачає спрямування процесу навчання музики на розвиток образної уяви, творчих здібностей, асоціативного мислення, креативності, навичок та умінь самостійного вибору виразових засобів музики для створення того чи іншого музичного образу.

Надана змістовно-структурна характеристика музичності учнів молодшого шкільного віку становить підґрунтя для розроблення в подальшому критеріального апарату для діагностування рівнів сформованості означеної якості та віднайдення надійних шляхів педагогічного керівництва формування музичності молодших школярів у процесі навчання гри на фортепіано у мистецьких школах.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
2. Бітус А.Ф. Питання музичного виховання і навчання : навч.-метод. посіб. / Мн.: Бел. держ. пед. ун-т, 2005.
3. Науменко С.І. Психологія музичної діяльності. Чернівці, 2015, 102 с.
4. Семиченко В. А. Психологія спілкування. К.: «Магістр-S», 1998. 152 с
5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. К.: Міленіум, 2006. 346 с.
6. Словник української мови в 11-ти томах. К.: Наукова Думка, 1971. Т.2. С.477.

SIZHUK Inna.

Content-structural characteristics of junior schoolchildren's musicality.

The article deals with the essence and content of the concept of «musicality», its content and structural characteristics and the specifics of the development of musical abilities of junior schoolchildren's. The publication analyzes the best pedagogical experience in studying the essential characteristics of musicality in the field of psychology and pedagogy. A review of scientific literature has shown that the development of individual components of musicality has a certain impact on the development of certain mental qualities of a personality. The analysis of the literature on the problems of musicality shows that only certain issues of its essence and development were investigated. We can argue that musicality was seen as an innate ability that cannot be formed, and as a formable property. Therefore, the content-structural analysis of the studied category provides an opportunity for a deeper and more detailed study of musicality as a phenomenon, taking into account the psychophysiological characteristics of junior schoolchildren.

The structural components are the following: motivational and informational, operational and perceptual, emotional and evaluative, and creative and active. The provided content-structural characteristics of the musicality of elementary school students is the basis for the further development of a criterion apparatus for diagnosing the levels of formation of a certain quality and finding reliable ways of pedagogical guidance for the formation of musicality of elementary school students in the process of learning to play the piano in art schools.

Keywords: musical abilities, piano playing, musicality, structural components, art schools.

References:

1. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti: u 2 kn. K.: Lybid, 2003. Kn.2: Osobystisno oriientovanyi pidkhid: naukovo-praktychni zasady. 344 s.
2. Bitus A.F. Pytannia muzychnoho vykhovannia i navchannia: navch. - metod. posib. Mn. : Bel. derzh. ped. un-t, 2005.
3. Naumenko S.I. Osnovy vikovoi psykholohii. Kyiv, 1995. 104 s.
4. Semychenko V. A. Psykholohiia spilkuvannia. K.: «Mahistr-S», 1998. 152 s
5. Sysoieva S.O. Osnovy pedahohichnoi tvorchosti. K.: Milenium, 2006. 346 s.
6. Slovnyk ukrainskoi movy v 11-ty tomakh. K.: Naukova Dumka, 1971. T.2. S.477.

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.18

УДК 378.091.313:780.614.331

*Пилип О. І.*¹

Історичні передумови створення методичних засад навчання гри на скрипці з використанням інтегративного підходу

Здійснюється історичний огляд досвіду професійної підготовки виконавців-скрипалів у передумовах становлення методичних засад навчання гри на скрипці. Розглянуто основні методичні позиції навчання гри на скрипці відомих європейських скрипкових педагогів. Розкрито роль представників українського скрипкового мистецтва в упровадженні світового досвіду у вітчизняну методику. Проаналізовано актуальність та дієвість інтегративного підходу до навчання гри на скрипці в історичній перспективі від запровадження окремих елементів до системного застосування.

Ключові слова: скрипка, методика навчання, педагогічні технології, інтегративний підхід.

Вступ. В сучасних умовах реформування системи вищої освіти в Україні особливої актуальності набуває потреба у формуванні викладача вищої школи, який здатен максимально розвинути особистий потенціал та мобільно вирішувати професійні завдання. Забезпечити високу якість підготовки вітчизняних фахівців з музичного мистецтва можливо на основі творчого використання педагогічного досвіду минулого, накопиченого упродовж історичного розвитку відповідних галузей освіти у всесвітньому та вітчизняному просторі.

Музично-інструментальна підготовка у вищому навчальному закладі як складова фахової потребує оновлення методичного підґрунтя навчального процесу, зокрема, актуалізації історичного досвіду навчання гри на скрипці, вивчення різних методичних підходів західноєвропейських та українських фахівців від минулого до сучасності.

Пошук нових педагогічних технологій, які передбачають ефективне поєднання теоретичного потенціалу методичної підготовки майбутніх викладачів-скрипалів з його практичною реалізацією, зумовлює необхідність використання нових підходів до навчання студентів, серед яких найбільш актуальним видається інтегративний підхід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної та мистецтвознавчої літератури свідчить, що проблеми історичного розвитку методики навчання гри на скрипці досліджувались представниками різних педагогічних шкіл. Ґрунтовне висвітлення загальних проблем навчання гри на скрипці містять праці Б. Которовича, В. Стеценка, З. Ядловської. Ряд досліджень присвячено окремим конкретним питанням організації та змісту навчального процесу в класі скрипки у вищій школі (Ю. Волощук, О. Горохов, В. Козін), а також у мистецьких школах (Е. Губенко, Т. Єзерська, В. Зельдіс, О. Пархоменко, Н. Плахцінська, О. Станко, Л. Старюк). Вивченню проблем теорії та методики формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах, а також методам вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста присвячено дослідження О. Андрейко. Водночас проблеми

¹ **Пилип Олеся Ігорівна**, Комунальний заклад вищої освіти Київської обласної ради «Академія мистецтв імені Павла Чубинського», УДУ імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0003-9764-9956>

вивчення історичних передумов створення методичних засад навчання гри на скрипці та пошуку напрямків переосмислення методичного досвіду минулого задля модернізації сучасного освітнього процесу іще не знайшли належного висвітлення у науковій літературі.

Мета статті. На основі історико-педагогічного аналізу виявити особливості змісту і форм організації навчання гри на скрипці учнів різного віку та визначити шляхи використання методичних напрацювань минулого та надбань історичного досвіду в професійному становленні скрипалів у сучасних умовах.

Виклад основного тексту. Протягом тривалого історичного періоду (XV-XVII століття) відбувалися становлення та розвиток музичного інструменту скрипка, та його трансформація з народного інструменту у професійний. Тільки у XVIII столітті розпочалося активне підсумовування педагогічного досвіду та методичних принципів навчання гри на скрипці у більш цілісну систему. На методичних засадах друкуються перші посібники навчання гри на таких авторів: К. Бріжона, Ф. Джеменіана, Ж. Дюпона, М. Коретта, М. Монтиклера, Л. Моцарта, Дж. Тартіні. В методиках ранніх зразків переважно розглядалися окремі складові становлення й технічного розвитку скрипаля, а з часом вивчались питання постановки ігрового апарату, тримання інструменту, ведення смичка та його розташування, різновидів штрихів та аплікатури.

З метою вдосконалення ігрових навичок та формування виконавського апарату скрипаля в цілому музична педагогіка розглядає гру на музичному інструменті як природний процес, що підкоряється законам життєдіяльності організму. Так, науковці-музиканти застосовують знання з інтегруючих предметів (анатомія та фізіологія) в своїй практичній діяльності. Слід зазначити, що першим з музикантів звернувся до цих наук німецький піаніст Л. Дюппе, який став засновником «анатомо-фізіологічної школи» [9]. Протягом XIX століття з'являються численні школи гри на скрипці різних скрипалів-педагогів: О. Байо, П. Роде, Р. Крейцера, Ш. Беріо Б. Кампаньолі, Н. Паганіні, Л. Шпора. Отже, XIX століття стає періодом віднайдення нових дидактичних аспектів методики навчання гри на скрипці та скрипкового мистецтва. Розглянемо коротко основні методичні позиції навчання гри на скрипці найбільш відомих європейських скрипкових педагогів. В річищі нашого дослідження звертаємо особливу увагу на елементи інтеграційного підходу до викладання методики навчання гри на скрипці різних авторів з урахуванням історично зумовлених особливостей.

Німецький науковець Ф. Штейнгаузен – один із перших методистів, який намагався розкрити фізіологічні основи гри на струнних інструментах та детально проаналізував природу руху правої руки скрипаля в своїй праці «Фізіологія ведення смичка» [16]. Теоретичні висновки вченого-фізіолога мали великий вплив на методистів того часу і відчужаються в роботі К. Флеша «Мистецтво скрипкової гри» [10], методичному посібнику Ф. Кюхлера «Техніка правої руки скрипаля» [12]. «Вплив фізіологічних законів під час навчання та гри на скрипці досліджувати В. Тренделенбург, З. Фелінський з Г. Гертнером та інші» [4, с. 4].

Фердинанд Кюхлер народився в 1867 році в Гіссені. З 1927 по 1936 рік викладав у Лейпцизькій консерваторії. Свій педагогічний досвід виклав у багатьох навчальних збірниках та методичних роботах. Він є автором знаменитої «Школи скрипкової гри», в якій на основі досліджень Ф. Штейнгаузена розробив систему вправ для розвитку техніки лівої і правої рук, яку схвально прийняли в зарубіжній

скрипковій педагогіці. Серед методичних праць Ф. Кюхлера яскраво вирізняється посібник «Техніка правої руки скрипаля» [12], опублікований в Лейпцигу в 1929 році та виданий англійською та французькою мовами. Методичну цінність також має праця «Техніка лівої руки скрипаля» (1932).

Основні ідеї Ф. Кюхлера: 1) забезпечення взаємозв'язку між звучанням та рухом правої руки; об'єднання двох означених процесів в єдиний акт на основі слухового контролю; 2) звільнення м'язів від зайвих затискань за допомогою перемінної хватки смичка при виконанні різних видів штрихів; 3) взаємодія всіх частин ігрового апарату правої руки скрипаля (кисть, передпліччя, пальці, плече як запорука комфортного виконання штриха); 4) досягнення цілісності рухів всіх частин рук, в яких плече і плечова кістка відіграють роль «генератора сили», а передпліччя, кисть і пальці – «провідників сили»; 5) домагання рівномірного звуковидобування за рахунок нерівномірного тиску вказівного пальця на тростину при русі смичка; 6) врівноваження ваги смичка на струні шляхом спірання заокругленого четвертого пальця в тростину [4].

Методику Ф. Кюхлера можна використовувати як посібник навчання гри на скрипці для педагогів музичних коледжів та вищих закладів освіти, а також як додатковий матеріал під час проходження курсу методики навчання гри на скрипці.

Іегуді Менухін – всесвітньо відомий американський скрипаль, педагог, засновник «The Yehudi Menuhin School» [13], в якій втілює свої педагогічні ідеї щодо виховання та розвитку гармонійного музиканта. І. Менухін у своїй педагогічній діяльності приділяв велику увагу фізіології ігрового апарату, а також розробив технічний підхід, заснований на хвилеподібних або пульсуючих діях, які узгоджують протилежні імпульси і напрямки в єдиному неперервному процесі. Для розвитку техніки лівої і правої рук І. Менухін пропонує кілька важливих позицій: повна м'якість усіх суглобів (м'якість кожного суглобу перевіряється окремо); координація м'яких рухів і розвиток еластичності й пружності в обох діях – розтягнення і стискання; розвиток сили, стійкості та свободи ігрового апарату скрипаля [1]. В своїй методиці І. Менухін рекомендує спеціальні вправи: на дихання; вправи для шиї; прийоми збереження рівноваги; вправи-похитування на основі елементів йоги. Важливо зазначити, що І. Менухін при розробці своєї методики звертався до фізіологічних напрацювань йоги, що є засобом звільнення м'язів від скутості та вивільнення внутрішньої енергії виконавця під час гри на скрипці. Аналіз педагогічних ідей І. Менухіна та його скрипкової методики свідчить про важливість на початковому етапі навчання скрипаля гармонічного розвитку його музичних здібностей, а також опанування навичками гри на скрипці на основі природних фізіологічних процесів. Такі методичні підходи є корисними як для школярів, так і для студентів вищих професійних закладів освіти [1].

Вітчизняна школа скрипкової гри розвивалася у тісному зв'язку зі становленням в Україні професійного скрипкового мистецтва, яке бере свій початок з кінця XVIII століття. Завдяки провідним митцям того часу в містах Львові, Києві та Одесі організовується робота середніх та вищих музичних закладів, закладаються основи методичної системи інструментального навчання, в тому числі й школи гри на скрипці [3].

З виконавською і педагогічною діяльністю віртуозної скрипальки-педагогині Є. Щедрович-Ганкелевич, видатного композитора, скрипаля-віртуоза К. Ліпінського та їх послідовників – Ю. Крихи, О. Москвичіва, Є. Перфецького,

надалі – О. Криси, Л. Шутко та інших пов'язують виникнення та пропагування скрипкових традицій у місті Львові [3].

З другої половини XIX століття у Києві починають плідно працювати в музично-педагогічній царині І. Водольський, О. Шевчик та їхні учні-скрипалі – М. Ерденко, А. Колаковський, Д. Пекарський та М. Сикарда, а також музиканти наступних поколінь – І. Андрієвський, В. Козін, Б. Которович та інші.

1886 рік стає періодом відкриття перших безкоштовних аматорських музичних класів, які згодом стають музичним училищем. Успішна діяльність музикантів-педагогів дає можливість відкрити Одеську консерваторію. Початкові етапи розвитку скрипкової школи в Одесі запроваджуються завдяки діяльності видатних скрипалів Е. Млинарського, Й. Пермана, П. Пустарнакова, Р. Ступки, А. Фідельмана, Г. Фрімана. В дореволюційній українській скрипковій педагогіці особливе місце посідає П. Столярський, завдяки якому було впроваджено скрипкове навчання з раннього віку. Д. Ойстрах демонструє блискучі результати в навчанні грі на скрипці у класі талановитого скрипаля-педагога П. Столярського та приносить європейське визнання одеській скрипковій школі. Представники одеської скрипкової школи – видатні скрипалі та педагоги сучасності, такі як З. Брон, О. Бучинська, С. Кравченко, В. Пікайзен, Д. Шварцберг та багато інших [8], [11].

Аналіз досліджень науковців щодо змісту і методів навчання в мистецьких школах свідчить про те, що методика, яка застосовувалась вчителями, базувалась на методичних засадах скрипкового навчання в середніх та вищих навчальних закладах, які було адаптовано під вікові можливості учнів. Змістом занять були опанування технічними вправи, виконання класичного репертуару та дитячих пісень, при вивченні яких вчителі користувались методами переважно репродуктивно-наслідувального характеру. Формою перевірки засвоєних знань та навичок, здобутих під час навчання грі на музичному інструменті, були академічні концерти та екзамени [3]. В результаті навчання за такими методичними підходами більш талановиті діти отримували достатньо якісну підготовку й могли реалізувати її в подальшому професійному житті, продовжуючи своє навчання в закладах музично-фахового спрямування. Проте, більша частина учнів поступово втрачали інтерес до занять і, як результат, припиняли навчання в мистецьких школах або, закінчивши музичну школу, практично ніколи не брали в руки інструмент.

Спираючись на досвід різних країн в організації музичних занять, а також враховуючи інтереси дітей, поступово більшість музичних закладів переорієнтовувались в методичних підходах на аматорське спрямування навчання. І основним завданням виявилось зацікавити учнів музичним навчанням шляхом зниження вимог до якості володіння музичним інструментом. Проте, посилене залучення до колективних форм музикування дало позитивний результат, адже юний музикант отримував задоволення від виконавської діяльності, незважаючи на власний скромний виконавський рівень [3].

За наказом Міністерства культури України в 70-80-х роках минулого століття було здійснено експериментальні розробки музично-освітніх систем під керівництвом Київської державної консерваторії. Головною ідеєю цього експерименту було впровадження системного підходу до організації навчального процесу у мистецьких закладах для цілеспрямованого виховання самостійності, художнього мислення учнів, їхньої творчої активності на засадах координації

всього комплексу предметів; розробка технологій формування технічних, художньо-виконавських навичок та самостійного творчого музикування. Ідеї провідних вчених враховувались під час розробки означеної методики, використовувались досягнення науковців-практиків, які працювали в царині загального та музично-інструментального виховання (К. Орф та З. Кодаї), а також методичний досвід японського педагога Ш. Сузукі, який розробив методику навчання гри на скрипці [14], [15].

Основні принципи та ідеї даної експериментальної методики: усвідомлення причинно-наслідувальних зв'язків між засобами виразності, інтонуванням, звукоутворенням та художньо-естетичними результатами; здатність до динамічного розгортання художньо-образного змісту музичного твору; володіння усіма засобами виконавської палітри – динамікою, темпом, штрихами тощо. Важливим є те, що ця експериментальна методика містила в собі інтегративний підхід, а саме: в комплекс дисциплін навчального плану входили сольфеджіо, музична література, хоровий спів, уроки «читання з листа». Відповідно, школярі стали більш мотивованими, тому що володіли технічними прийомами, самостійно і більш усвідомлено виконували домашнє завдання, втілювали художній образ музичного твору та отримували від власного музикування [3].

Отже, сучасна вітчизняна скрипкова школа зросла та утвердилась на міцному історичному підґрунті, базувалась на досягненнях світового досвіду навчання гри на скрипці та втілювалась у методичних надбаннях провідних представників української скрипкової школи. Фундатором сучасної національної школи скрипкового мистецтва є В. Стеценко – видатний український скрипаль і педагог, професор Національної музичної академії України.

В. Стеценко закінчив 1936 році Київську консерваторію в класі скрипці професора Д. Бертьє. Викладав скрипку в Київській середній спеціальній музичній школі, кандидатську з проблем мистецтвознавства захистив у 1940 році. У Львівській консерваторії викладав скрипку, альт, камерний ансамбль, квартет, історію та теорію скрипкового виконавства. З 1959 року В. Стеценко відновлює свою педагогічну діяльність у Київській консерваторії та керує кафедрою скрипки, в цей час вона набула найбільшого розквіту [1]. Випускники класу В. Стеценка – Ю. Булка, А. Винокуров, Ю. Гольда С. Дяченко, К. Стеценко, І. Симович – стали музичними виконавцями світового рівня.

В. Стеценко дослідник проблем скрипкового виконавства, важко переоцінити значення його фундаментальних праць з теорії та методики навчання гри на скрипці: «Історія скрипкового мистецтва», «Джерела скрипкового концерту», «Закономірності інтонування на скрипці» та «Методика навчання гри на скрипці».

«Методика навчання гри на скрипці» В. Стеценка складається з двох частин. Перша частина курсу означеної методики написана та видана в 1960 році для консерваторій, в основному розрахована для студентів, які навчаються у вищій школі, але її цінний матеріал може стати корисним для викладачів мистецьких шкіл та коледжів. В першій частині методики описано теорію гри на скрипці та «питання аналізу природи скрипково-технічних прийомів, форми пристосування до них організму людини, процесу планомірного розвитку окремих сторін музичних здібностей і музичного мислення учня в зв'язку з опануванням специфіки інструмента» [5, с. 3]. В методиці В. Стеценка простежуються окремі елементи інтеграційного підходу до навчання гри на скрипці, зокрема, доволі широко

залучаються знання з анатомії та фізіології людини, на що вказують назви окремих параграфів: «Відомості з анатомії верхньої кінцівки» [5, с. 78]; «Залежність постановки від типових особливостей будови верхніх кінцівок» [5, с. 80]; «Позитивні й негативні особливості фізичних даних» [6, с. 10]. Серед сприятливих фізичних даних для навчання гри на скрипці автор виокремлює: нормальну будову плечового пояса (прямі «плечі»), середню довжину шиї і рук; широку кисть, рівномірну товщину і нормальну довжину всіх пальців; еластичні, нормально розвинені м'язи всієї руки, особливо кисті [6, с. 10].

Аналізуючи другу частину «Методики навчання гри на скрипці», можна прослідкувати тенденцію поглиблення міжпредметних зв'язків у роботі з учнями-скрипачами, а саме, використання особливостей вокальної діяльності, коли дитина користується природним музично-виконавським апаратом, тобто голосом, що є найкращим способом виявити певні музичні здібності. методист В. Стеценко широко використовує можливості співу як виду музичної діяльності для діагностування рівня розвитку музичних здібностей учнів. Так, для визначення наявності та розвитку музичного слуху дитини він пропонував: проспівати знайому пісню, транспонувати її в іншій тональності за заданим тоном. Для виявлення внутрішнього слуху та рівня розвитку слухових уявлень учня в методиці В. Стеценка пропонується: невелику частину знайомої пісні проспівати вголос, а частину – про себе; повторити незнайомий музичний матеріал, використовуючи голос, а пізніше – фортепіано [6, с. 5]. Отже, використання голосового апарату, співацьких навичок дитини є дієвим засобом активізації музично-виконавського процесу, що сприяє розвитку музичних здібностей учня.

Інтегруючим предметом у методиці навчання гри на скрипці В. Стеценка є «Сольфеджіо», на основі якого розроблено вправи, що повинні сприяти розвитку внутрішнього слуху. Серед вправ без інструменту відзначимо виконання вивчених напам'ять мелодій голосом, а потім, за знаком педагога, – про себе (внутрішньо). Щодо вправ з інструментом, найбільш вагомими є підбирання по слуху на скрипці знайомих легких мелодій. Особливої уваги заслуговує прийом сольфеджування музичних фраз, що вимагають поліпшення інтонації. «Сольфеджування, як відомо, є одним з основних засобів розвитку внутрішнього музичного слуху, а добрий стан слуху – головне джерело чистого інтонування» – зазначає В. Стеценко [5, с. 41]. Важливим елементом інтеграційного підходу В. Стеценка до навчання гри на скрипці є використання можливостей літератури та розмовної мови в опрацюванні художнього змісту твору. В. Стеценко радить постійно працювати над уявою учня, користуючись конкретними прикладами з художньої літератури, адже це допоможе учневі на слух визначати лади, чути різницю між музичними розмірами, відчувати різницю між динамічними відтінками. Потрібно проводити аналогію з наголосами у словах, пояснюючи роль сильних долей у такті, вимагаючи осмисленого виконання музичної фрази, та пояснювати учневі, що музика має подібність до розмовної мови, «а в зв'язку з цим – і поділ її на частинки, музичні фрази, які відповідають словесним фразам» [6, с. 28].

Отже, аналізуючи «Методику навчання гри на скрипці» В. Стеценка, слід зазначити, що під час навчальної роботи у центрі уваги педагога повинна бути проблема всебічного і разом з тим гармонійного розвитку молодого музиканта, при цьому не порушуючи єдність та рівновагу між розвитком художньо-образного мислення та вдосконаленням технічної бази.

В. Ушков – відомий український скрипаль та викладач, доцент кафедри скрипки в Національній музичній Академії України, член Президії Асоціації майстрів-художників України, експерт при Державній колекції струнно-смичкових інструментів України. З 1967 року навчався у Харківському інституті мистецтв ім. І. Котляревського в класі відомого педагога А. Лещинського. Працював В. Ушков у науковій сфері, його досвід і знання передаються в низці статей, присвячених вивченню проблем психофізичної єдності виконавства, а також в розробці основ скрипкової майстерності [7].

«Ці публікації, які за своїм змістом та рівнем розробки тем можна сміливо назвати новим словом у вітчизняній науково-методичній думці, мають велике значення для процесу навчання студента вищого навчального закладу. Стаття «Нарис про скрипку», яка заповнює ще одну «білу пляму» у вітчизняній науково-теоретичній думці, тісно пов'язана з історією скрипкового мистецтва та методикою навчання гри на скрипці», – зазначив О. Спренціс [7, с. 42].

В своїй методиці В. Ушков зазначає, що емоційна діяльність людини, як і робота м'язово-рухового апарату, знаходиться у прямій залежності від такої важливої фізіологічної функції людини як процес дихання, та констант його функціонування – ритму, частоти та глибини вдиху й видиху [7, с. 21]. Адже організм людини повністю залежить від процесу дихання. В методиці описано систему дихання та основу дихального апарату, визначено два види дихання – рефлекторне (невимушене) та вимушене [7, с. 21]; розкрито особливості м'язової тканин та капілярної системи організму; окреслено психологічний стан скрипаля при напруженості м'язів.

Одне з найголовніших завдань під час навчання за методикою В. Ушкова – раціональне використання ігрових рухів скрипаля, максимальна свобода м'язів та зручне положення тіла під час гри на музичному інструменті. У постановці скрипаля існує ряд моментів, які можуть порушувати процес дихання, наприклад: надмірний заворот голови вліво; надмірний нахил голови вбік на скрипку; надмірне відхилення голови назад [7, с. 23], а також їх негативні наслідки: стискання внутрішніх органів, розтягнення м'язів щелепи та деформація хребта.

Отже, В. Ушков у своїй методиці широко використовує знання з фізіології задля впорядкування дихального режиму скрипаля у виконавському процесі. Дихальні вправи автора поруч з вправами для проспівування голосом музичного матеріалу наочно ілюструють звертання В. Ушкова до інтегративного підходу у навчанні гри на скрипці.

Вивчення історичних передумов становлення і розвитку методики навчання гри на скрипці, а також простеження її трансформації на сучасному етапі дозволили зробити висновки, що інтегративний підхід застосовувався протягом тривалого часу, починаючи від запровадження окремих елементів до системного використання на сучасному етапі. Здійснений історико-педагогічний аналіз відкриває перспективи творчого використання минулого педагогічного досвіду для віднайдення ефективних шляхів педагогічного керівництва процесом інструментальної підготовки майбутніх педагогів-скрипалів на інтегративних засадах.

Література:

1. Завалко К. В. Дитяча скрипкова педагогіка Інноваційний підхід / К. В. Завалко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 374 с.
2. Короткий термінологічний словник з педагогіки / Укладач С. Г. Мельничук. – Кіровоград, 2004.
3. Кьон В. В. Становлення методики навчання гри на скрипці в Україні / В. В. Кьон // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. — 2014. — № 3-4. — С. 209-216.
4. Палшков Б. Б., Ф. Кюхлер Техніка правої руки скрипаля / Б. Б. Палшков, В. К. Стеценко. – Київ: Музична Україна, 1974. – 57 с.
5. Стеценко В. К. Методика навчання гри на скрипці – Київ: Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1960. – 179 с.
6. Стеценко В. К. Методика навчання гри на скрипці / В. К. Стеценко. – Київ: "Мистецтво", 1964. – 154 с.
7. Ушков В. А. Нариси з історії та методики українського виконавського мистецтва. – К: КІМ, 2009 р. – 44 с.
8. Ядловська З. Г. Скрипковий інструменталізм: еволюція розвитку / З. Г. Ядловська // Традиційне музикування українців у європейському просторі: матеріали III міжнар. наук.практ. конф., 11 – 12 жовтня 2007р.– К.: ДАККІМ, 2008. – С.143 – 145.
9. Campagnoli V. Methode de Violon par Campagnili. – Leipzig, Chez Breitkopf a Hartel, 1953. – 201 s.
10. Flesch C. The Art of Violin Playing / Carl Flesch., 2000. – 192 с. – (Charles Dumont & Son Incorporated).
11. Kristi Ann Hughes. "The History of the Violin." Internet: http://www.fresno-violin-lessons.com/violin_history/index.asp., 28 Dec. 2004 [1 Apr. 2005].
12. Kucher F. Lehr buch der Bogenfuhrung auf der Violine. – Leipzig: Peters, 1929. – S. 114.
13. Menuhin Y. Violin Six lessons with Yehudi Menuhin / Y. Menuhin., 1981. – 144 с.
14. Suzuki S. The Suzuki Concept / S. Suzuki. – Diablo Press, Inc., Berkeley and San Francisco, 1973. – 110 p.
15. Suzuki S. Ability Development From Age Zero, Ability Development Assjciates, Inc., Athens, Jhio, USA, 1981.
16. Steinhausen A. F. Physiologie der Bogenbewegung / F. A. Steinhausen. – Nikosia, Cyprus: TP Verone Publishing House Ltd, 2016. – 151 с.

PYLYP Olesia.

Historical prerequisites for the creation of methodological foundations of violin learning using integrative approaches.

The article is devoted to the study of the historical experience of professional training of violinists, the identification of historical prerequisites for the formation and development of methodological foundations for learning to play the violin, the study of various methodological approaches of Western European and Ukrainian specialists. The main methodological positions of teaching violin to famous European violin teachers are considered. The role of prominent representatives of the Ukrainian violin art in affirming the achievements of the world experience of learning to play the violin and its embodiment in the methodological achievements of the leading representatives of the national violin school is disclosed. The relevance and effectiveness of the integrative approach to learning the violin in the historical perspective from the introduction of individual elements to systemic application are analyzed.

Keywords: violin, teaching methods, pedagogical technologies, integrative approach.

References:

1. Zavalko K. V. (2004) Dytiacha skrypkova pedahohika Innovatsiinyi pidkhid / K. V. Zavalko. – Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. – 374 s.
2. Korotkyi terminolohichnyi slovnyk z pedahohiky / Ukladach S. H. Melnychuk (2004). – Kirovohrad.

3. Kon V. V. (2014) Stanovlennia metodyky navchannia hry na skryptsi v Ukraini / V. V. Kon // Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho : zb. nauk. pr. — № 3-4. — S. 209-216.
4. Palshkov B. B., (1974) F. Kiukhler Tekhnika pravoї ruky skrypalia / B. B. Palshkov, V. K. Stetsenko. — Kyiv: Muzychna Ukraina. — 57 s.
5. Stetsenko V. K. (1960) Metodyka navchannia hry na skryptsi — Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo obrazotvorchoho mystetstva i muzychnoi literatury URSR. — 179 s.
6. Stetsenko V. K. (1964) Metodyka navchannia hry na skryptsi / V. K. Stetsenko. — Kyiv: "Mystetstvo". — 154 s.
7. Ushkov V. A. (2009) Narysy z istorii ta metodyky ukrajinskoho vykonavskoho mystetstva. — K: KIM. — 44 s.
8. Yadlovska Z. H. (2008) Skrypkovyї instrumentalizm: evoliutsiia rozvytku / Z. H. Yadlovska // Tradytsiine muzykuvannia ukrajintiv u yevropeiskomu prostori: materialy III mizhnar. nauk.prakt. konf., 11 – 12 zhovtnia 2007r. — K.: DAKKiM. — S.143 – 145.
9. Campagnoli B. (1953) Methode de Violon par Campagnoli. — Leipzig, Chez Breitkopf a Hartel. — 201 s.
10. Flesch C. (2000) The Art of Violin Playing / Carl Flesch. — 192 c. — (Charles Dumont & Son Incorporated).
11. Kristi Ann Hughes. "The History of the Violin." Internet: http://www.fresno-violin-lessons.com/violin_history/index.asp, 28 Dec. 2004 [1 Apr. 2005].
12. Kucher F. (1929) Lehr buch der Bogenführung auf der Violine. — Leipzig: Peters. — S. 114.
13. Menuhin Y. (1981) Violin Six lessons with Yehudi Menuhin / Yehudi Menuhin. — 144 c.
14. Suzuki S. (1973) The Suzuki Concept / S. Suzuki. — Diablo Press, Inc., Berkeley and San Francisco. — 110 p.
15. Suzuki S. (1981) Ability Development From Age Zero, Ability Development Assjciates, Inc., Athens, Jhio, USA.
16. Steinhausen A. F. (2016) Physiologie der Bogenbewegung / Friedrich Adolf Steinhausen. — Nikosia, Cyprus: TP Verone Publishing House Ltd. — 151 c.

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.19
УДК 378.091.3:373.5.011.3.-051]:78;376.091.21

Гусаченко О. П.¹

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Розкриваються основні позиції підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Провідними сферами, у яких майбутні учителі музичного мистецтва можуть надавати підтримку дітям з особливими освітніми потребами, є методично-змістовий та комунікаційно-організаційний сегменти. Серед провідних характеристик, на які має бути спрямована практична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва щодо дітей з особливими освітніми потребами, є: процесуальність, пролонгованість, недирективність, заглибленість у реальну ситуацію школярів, опора на їхні сильні сторони і внутрішній потенціал розвитку (створення ситуації успіху), індивідуальний підхід. Виокремлено рекомендації для проведення різноманітних форм музичної діяльності і алгоритм послідовності побудови завдань у них. Пріоритетом у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами має бути: забезпечення життя і здоров'я дитини; вдосконалення навичок соціальної взаємодії; удосконалення адаптивних і побутових навичок; формування академічних умінь. Подаються методи і прийоми роботи в музичних колективах, зазначається позитивний вплив на музичні здібності таких школярів.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, підготовка майбутніх учителів музики, музичне мистецтво в умовах інклюзивного навчання, технології та методи.

Сьогодні молоде покоління учителів музичного мистецтва опинилося в центрі подій, пов'язаних з російською агресією, що значно відбилося на навчальному процесі як самих студентів, так і їх вихованців у закладах загальної середньої та позашкільної мистецької освіти. Спостерігається невтішна тенденція до зростання кількості учнів з особливими освітніми потребами. Більшою мірою це стосується категорії дітей, яких вилучають у кризових та екстрених випадках, переміщують з районів активних бойових дій до місцевостей з безпечнішими умовами навчання. Відтак, майбутні учителі постають перед проблемою правильної організації навчання музичного мистецтву школярів, яким діагностують фізичні і психологічні травми різного ступеня важкості. З'являються нові сутнісні аспекти підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з такими дітьми. Ураховуючи вищезазначене, основною *метою статті* є висвітлення змісту підготовки учителів музичного мистецтва до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами і шляхів напрацювання подібного досвіду.

Доречно буде зазначити, що в останні десятиліття кількість наукових робіт, в яких досліджується проблема інклюзивного навчання та розкривається специфіка роботи з дітьми з особливими освітніми потребами різних вікових категорій, різних типів патологій, значно зростає (Р.Вдовиченко, І.Гевко, Е.Данілавичюте, А.Курчатова, О.Коломійцева, К.Шапочка та ін). Окрім того, з'являються роботи, які інтегрують практичний досвід і надбання з дотичних дисциплін, а саме медичних, педагогічних, психологічних, нейропсихологічних, дефектологічних з розгалуженням на вузькоспеціалізовані напрямки сурдо-, отро-, тифло- і т. пр., музичних та багатьох інших. Відтак, відкриваються нові шляхи у пошуку

¹ Гусаченко Оксана Петрівна, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0000-0002-5963-7984>

найефективніших способів організації навчального процесу дітей з особливими освітніми потребами [1; 3; 4].

Слід звернути увагу на те, що піонерами-практиками у сфері музичного мистецтва щодо інклюзивного навчання або різних його варіацій здійснювалися спроби віднайти єдину платформу, яка б мала наукове обґрунтування і включала такі позиції, що стануть універсальним «правильником» для усіх учасників навчальної взаємодії. Водночас, світова наукова практика стикнулася з деякою хаотичністю, стихійністю опису авторських технологій і відсутністю встановлених стандартів, за якими можна точно і адекватно оцінити реальні досягнення і успіхи роботи у цій сфері, звільнити від випадкових результатів, що значно нівелює їх статус і цінність для використання у підготовці нового покоління викладачів музичного мистецтва.

Попри такі значні проріхи апробації і представлення авторами власних методик і підходів до отриманих даних, експериментальні дії у різних галузях, що безпосередньо чи опосередковано пов'язані із організацією інклюзивної освіти, активно проводяться і поступово набувають своєї нормативності, систематизуються і удосконалюються. Тому частина відносно усталених модифікованих технік може буде впроваджена у процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Маємо наголосити, що поле дії означених технологій обмежується змістовно-методичним сегментом, який більшою мірою проявляється у концепції освіти, наданні грамотного методичного забезпечення, а також у комунікативно-організаційному плані (чіткому визначенні обов'язків вчителя музичного мистецтва і сфери його відповідальності; ціннісних установках; способах керівництва навчанням та ін.).

Необхідно звернути увагу на той факт, що майбутні учителі музичного мистецтва не мають спеціальної освіти щодо роботи з дітьми, які потребують спеціального підходу у навчанні, адже ця категорія є домінуючою у підготовці вузькопрофільних спеціалістів. Натомість, студенти факультетів мистецтв орієнтуються на практичну діяльність з дітьми, що мають нормотиповий розвиток, відповідно основний потік навчання здійснюється у цьому напрямку.

У той же час негативним і ускладнюючим фактором постає те, що майбутні учителі музичного мистецтва під час навчання самі можуть зазнавати і зазнають психічного насилля, що є ефектом травмування війною. Поява такого феномена як психологічний стан виснаження від тривалого психічного напруження, а також введення військового стану у нашій державі з відповідними обмеженнями і нормативами, нерідко призводять до глибокого стресу чи інших негативних станів студентів. Цей обтяжуючий чинник навчання може проявитися у неочікуваних ситуаціях і має бути включений до можливих реакцій студентів, що спонукає викладацький склад миттєво перенаправляти інформаційний потік до позитивних моментів і стимулювати напрацювання здоров'я-забезпечуючих ресурсів.

Розглянемо більш детально основні характеристики, до яких має бути спрямована практична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами. Ними виступають процесуальність, пролонгованість, недирективність, зануреність у реальну ситуацію дитини-школяра, специфічність відношення між учасниками, пріоритет опори на внутрішній потенціал розвитку суб'єкта («педагогіка успіху»), право дитини

самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність. Також слід сказати про індивідуальність, яка є пріоритетом у навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Важливо націлювати студентів до надання комплексної системи підтримки у освітньому процесі загальноосвітнього закладу, що передбачає залучення вчителя музичного мистецтва, у ролі якого студент постає в класі під час проходження виробничої практики, до команди психолого-педагогічного супроводу і побудови індивідуальної траєкторії навчання учня. Цінним моментом такої організації роботи є те, що навчальний процес школярів будується у відповідності до заключення щодо поточного стану дітей з особливими освітніми потребами і тих рекомендацій, які надає інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) [2].

Пакет характеристик, наданих спеціалістами ІРЦ містять ретельно прописані педагогічні аспекти. Так, у заключенні ІРЦ мають бути зазначені особливості протікання навчання конкретної дитини. Наприклад, залежність дитини від настроїв; рівень самостійності виконання завдань; її відкритість і «включеність» у дитячий колектив; тип особистості (інтроверт, екстраверт); наявний обсяг знань і уявлень про оточуючий світ; особливості і обсяг словникового запасу; особливості протікання психічних процесів; логопедичний аспект: стан слуху, артикуляційного апарату, загальна характеристика мовлення і його граматичний стрій, вимова і розрізнення звуків, темп і виразність мовлення; рівень сформованості навичок аналізу і синтезу, читання, письма; особливості організації діяльності; сформованість регуляторних функцій; моторна спритність; працездатність на уроці (підтримання активності протягом усього заняття, стрибкоподібна активність у першій половині дня, швидка стомлюваність, поява агресивності у разі неспроможності виконати завдання та ін.).

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва має здійснюватися згідно базових пунктів-установок, закладених ще на початку ХХ століття вітчизняними і закордонними діячами, які працювали у межах даної проблеми. Серед них слід виокремити створення особливого настрою на уроці чи занятті, який налаштовує дітей з особливими освітніми потребами на позитивний лад, відкритість новому і, за можливості, введення школярів у стан творчої піднесеності. Здатність пробуджувати пізнавальну активність учнів, переключати їхню увагу з фізичних чи психічних дефіцитів на мистецьку діяльність особливо ціниться і сьогодні.

Ще одним пунктом, якого мають дотримуватися майбутні учителі музичного мистецтва – це використання усіх можливих і доступних ним шляхів комунікації з дитиною з особливими освітніми потребами, що спрямовує останніх до конструктивної поведінки на уроці. За можливості студенти мають організовувати індивідуальні, групові і колективні форми роботи, які можуть умовно поділятися на різні зони дій. До них відносяться: покращення навичок комунікації, уміння працювати самостійно, у парі і у колективі; робота з моторно-руховими навичками, поведінкою; відпрацювання емоційних проявів; розвиток сенсорної чутливості і розвиток музичних здібностей. Звернемо увагу, що підготовка майбутніх учителів музики до роботи з даною категорією дітей визначена саме такою ієрархією, де розвиток музичних здібностей займає останню позицію [2].

У даному контексті варто наголосити, що послідовність навчальних цілей у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, починається із забезпечення

збереження життя і здоров'я дитини (оточуючих дітей/людей); покращення навичок соціальної взаємодії; удосконалення адаптивних та побутових навичок; формування академічних навичок. Тож, підготовка студентів має орієнтувати їх до зазначеної послідовності і цих засад [2].

Аналіз досвіду найбільш поширених технологій роботи з дітьми з особливими освітніми потребами дає можливість стверджувати, що робота майбутніх учителів музики буде поділятися на два умовні етапи. Перший потік роботи буде спрямовано на прилаштування до особливостей дитини, її патологій чи психологічних проблем, а другий включатиме дії задля зменшення дефіциту (наявної вади) або покращення стану дитини. Таким чином уроки музичного мистецтва і позаурочні заняття вибудовуються згідно цього алгоритму.

Цінним спостереженням для підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є те, що вони мають навчитися орієнтуватися на такі індикатори як: поява позитивних чи негативних емоцій; наявність збудження (його характер); заспокоєння чи напруження дитини; знесиленість (втома) чи поява енергійності (бадьорості). Кожен з предикторів може позначатися на усіх або окремих сферах школяра. Наприклад, це може бути фіксація загального фізіологічного збудження, яке виявлятиметься у неконтрольованій руховій експресії або ж навпаки, констатації певного підготовчого до навчання стані для успішного протікання когнітивних процесів.

До характерних рис, які позначаються на роботі майбутнього вчителя музичного мистецтва є відсутність зосередженості школярів на необхідному навчальному матеріалі, часте відволікання на сторонні подразники, особливо за втоми учнів, а також поява агресивної, девіантної поведінки. Підготовка студентів до таких ситуацій має містити моделі занять/уроків задля збереження загальної поведінки у класі, дотримання контролю над своїми емоційними реакціями на провокативні дії учнів і напрацювання досвіду подолання подібних явищ.

Інша сторона підготовки студентів має включати різноманітні методи і прийоми, які можна використовувати як у роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби, так і з дітьми, які розвиваються нормотипово. Спектр накопичених практичних індивідуальних напрацювань стане дорогоцінним і затребуваним підґрунтям у майбутній професійній діяльності. Це можуть бути елементи логопедичної ритміки, артикуляційні вправи, які органічно синтезуються у вокально-хорову роботу, різноманітні пальчикові та музично-дидактичні ігри, музично-ритмічні вправи, звучні жести, крокування, хода, стрибки з певним співвідношенням їх з музичною тканиною.

На особливу увагу заслуговує включення до підготовки студентів організації таких колективних форм роботи як вокальні аматорські колективи та оркестри. У ситуаціях, коли дитина з особливими освітніми потребами може бути включена до сумісної музичної діяльності з іншими учнями, ефект від них проявляється у декількох напрямках. Мова йде про соціалізацію школярів, напрацювання навичок співпраці, прилаштування до загальних правил і нормативів даного колективу. Окрім того, гра на елементарних музичних інструментах і колективний спів значно покращують фізичний і емоційний стан дитини з особливими освітніми потребами, позитивно позначається на свідомому розподілі м'язового тону.

З огляду на це, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами може суттєво покращити навчання учнів завдяки привнесенню емоційних і захоплюючих моментів. Ними можуть бути концертні виступи, які заряджають радістю і позитивною енергією усіх учасників подібних заходів, події змагального, інформативного, розвивального і просвітницького характеру.

Індивідуальні форми роботи також можуть бути включені до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вигляді занять з домінуванням певного виду музичної діяльності, або комплексу дій для розвитку музичних здібностей дітей з особливими освітніми потребами.

Завершуючи огляд основних аспектів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами маємо сказати, що зацікавленість і позитивні емоції завжди є пріоритетом над академічними завданнями, які виконує викладач у процесі своєї роботи. Тому стимулювання дбайливо і наполегливо працювати з цією категорією дітей, мати стійкі ціннісні установки і переконання щодо роботи, пошук найдієвіших підходів будуть дарувати щасливі миті отриманих результатів як учням, так і майбутнім учителям.

Література:

1. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. (2015) Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 117 с.
2. Гусаченко О.П. (2022). Методичні засади залучення до музичного мистецтва дітей з особливими освітніми потребами. Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю: колективна монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, С. 339-364.
3. Ервін Е., Кугельмас Д. (2000). Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Київ : ВФ «Крок за кроком», 2000. 203 с.
4. Сак Т.В. (2011). Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб.К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 68с.

GUSACHENKO Oksana.

Training of music teachers to future work with children with special educational needs.

The article reveals the problem of preparing future music teachers to work with children with special learning needs. The main advantages and disadvantages of scientific works on this topic are indicated. It was stated that the field of introduction and implementation of productive technologies is possible in content and methodological support, as well as in the field of communicative and organizational. It is noted that future teachers of musical art do not have special training in working with this category of children, since their leading direction is working with children who develop normally.

Negative and aggravating factors are highlighted, since future teachers of musical art themselves may be traumatized by the war. This is reflected in the appearance of a psychological state of exhaustion from constant mental stress. Such an indicator should be considered as possible inappropriate reactions in the process of student learning. In such cases, it is necessary to immediately redirect training to positive aspects and stimulate health-saving resources. The leading characteristics on which the practical training of future music teachers in relation to children with special educational needs are focused are procedurality, prolongation, non-directiveness, depth in the real situation of the child-student, specificity of relationships between the participants in the interaction, reliance on the internal potential of the child's development (creating a situation of success), individuality of approach to learning. The value and necessity of integrated work with a team of psychological and pedagogical support and the construction of an individual learning trajectory for a child with special educational needs is indicated. A package of

characteristics is considered, which is given as the conclusion of highly specialized specialists of inclusive resource centers.

Recommendations are given regarding the conduct of various forms of musical activity with clarification of different areas of action, including improving communication skills, the ability to work independently, in pairs, collectively; work to improve motor skills and behavior; elaboration of emotional manifestations; development of sensory sensitivity development of musical abilities. A sequence of learning objectives is provided with an explanation of the reasons for conforming to this hierarchy. The priority belongs to ensuring the life and health of the child (children/people around them); improving social interaction skills; improvement of adaptive and everyday skills; formation of academic skills. The main methods and techniques of working in the musical field are given, indicating their influence and capabilities.

Keywords: children with special educational needs, training of future music teachers, musical art in conditions of inclusive education, technologies and methods

References:

1. Boichuk Yu.D., Borodina O.S., Mykytiuk O.M. (2015) *Inklyuzyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorovia* : monohrafiia. Kharkiv : KhNPU im. H.S. Skovorody, 2015. 117 s.
2. Husachenko O.P. (2022) *Metodychni zasady zaluchennia do muzychnoho mystetstva ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy. Transdystyplinarnyi vymir pidhotovky fakhivtsiv mystetskoho profilu: kolektyvna monohrafiia, pid zah. red. A.Kozyr. K.: NPU imeni M.P.Drahomanova, 2022 r. S. 339-364.*
3. Ervin E., Kuhelmas D.(2000) *Pidhotovka vchyteliv i vykhovateliv do roboty v inklyuzyvnykh klasakh ta hrupakh. Kyiv : VF «Krok za krokom», 2000. 203 s.*
4. Sak T.V.(2011) *Indyvidualne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inklyuzyvnomu klasi : navch. kurs ta nauk.-metod. posib. / T. V. Sak. – K.: TOV «Vydavnychi dim «Pleiady», 168 s.*

РОЗДІЛ 4. ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.20

УДК: 37.013.43:39]:94(477)

Голубицька Н. О.¹

Розвиток виховного ідеалу української етнопедагогіки крізь призму історії

Особливості виховного ідеалу української етнопедагогіки ґрунтуються на духовних і матеріальних цінностях, сформованих протягом багатьох століть. Транслявання означеного аксіологічно-педагогічного досвіду, закарбованого у свідомості етносу і втіленого в українському музичному фольклорі, реалізованому у відповідності до українського виховного ідеалу у роботі з дітьми, являється одним з найважливіших завдань сучасного українського вчителя мистецтва. Огляд витоків української етнічної педагогіки спирається на специфіку виховної діяльності людства в частині того, що ця діяльність в історичному вимірі активізувалася разом із класовим розшаруванням. Розглядається історичний період від VI ст. до н.е. (гранична межа ранньої Трипільської доби) до сьогодення.

Ключові слова: виховний ідеал, етнопедагогіка, система цінностей, вчитель музичного мистецтва, історична ретроспектива.

Вступ. Історичний період який переживає наша країна, наштовхує нас повну та беззаперечну підтримку та розвиток нашої культурної спадщини. Уможлиблює її донесення до світової спільноти завдячуючи співвітчизникам які розсіялись по світу, але з гордістю представляють свою культуру, ідентичність, історію давню та величну. Ми маємо шанс на визнання, нарешті, світом нас як нації, яка береже своє коріння, захищає його, розвивається, навіть у таких складних умовах та з надією дивиться у майбутнє. «Формування духовної культури підрастаючого покоління» - саме так узагальнюють численні науковці у галузі теорії та методики музичного навчання провідну мету фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, до провадження якої готуються студенти музично-педагогічних ВНЗ. Але процес формування духовної культури в будь-якому соціумі не може бути відірваний від таких етнічно-аксіологічних констант, як система цінностей етнічної педагогіки та її виховні ідеали, які складають підґрунтя для розвитку в свідомості молодих українців соціокультурних складників, відповідних узагальненим компонентам духовності рідного народу.

Водночас, цілеспрямовано й усвідомлено формувати в школярів духовну культуру на основі системи цінностей українського народу може тільки такий вчитель музичного мистецтва, особистісні переконання, принципи й уявлення якого ґрунтуються на духовних і матеріальних цінностях і виховних ідеалах, сформованих педагогічним досвідом українського народу протягом багатьох століть – тобто на системі цінностей української етнічної педагогіки.

Транслявання означеного аксіологічно-педагогічного досвіду, закарбованого в свідомості етносу й втіленого в українському музичному фольклорі, формування на цьому благодатному ґрунті особистості дитини у відповідності до українського

¹ Голубицька Надія Олександрівна, УДУ імені Михайла Драгоманова, <https://orcid.org/0009-0001-6873-5113>

виховного ідеалу є одним з найважливіших завдань сучасного українського вчителя мистецтва. Дослідження проблеми розвитку виховного ідеалу не може бути повноцінним без деталізованого розгляду української етнічної педагогіки як науки, яка має власні витoki, притаманний лише їй характер розвитку, засадничі принципи, методи та засоби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відродження українства, яке почалось після набуття Україною незалежності, спричинило активізацію інтересу не тільки щодо українських народних традицій, музичного й поетичного фольклору, костюму, архітектури тощо, але й до народних знань, серед яких одне з найважливіших місць займає педагогіка українського народу як невичерпна скарбниця його педагогічного досвіду. Характерним є те, що інтерес до педагогіки українського народу започаткував «ланцюгову реакцію» із нових наукових питань і проблем, які потребували нагальних відповідей і розв'язань. Українські науковці В.Бебик, О.Березюк, Г.Волков, Г.Горинь, А.Іваницький, Р.Кирчів, В.Коротеева, Г.Лозко, Н.Павлюк, С.Павлюк, Ю.Руденко, М.Стельмахович, Є.Сявавко, О.Хоружа та ін. розглядали педагогіку українського народу в абсолютно різних аспектах, але їх наукові праці мають один «спільний знаменник» – вони так чи інакше пов'язують педагогіку українського народу із сучасною освітою.

Зокрема, Г.Лозко розглядає педагогіку українського народу в контексті викладання навчальних курсів «Українського народознавства» і «Етнології України» [8]. Ю.Руденко дослідив педагогіку українського народу в якості основи національного навчання й виховання [15]. А.Іваницький, О.Хоружа занурюються в своїх наукових доробках у музично-фольклорні аспекти педагогіки українського народу, визначаючи український музичний фольклор як провідний засіб фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Мета статті полягає у висвітленні розвитку виховного ідеалу української етнопедагогіки в історичній ретроспективі.

Виклад основного матеріалу. Відроджуючи й розвиваючи систему української освіти загалом і фахової освіти студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів зокрема на основі педагогічного досвіду українського народу сучасні українські освітяни мають змогу інтегрувати систему цінностей, вироблену українським народом до загальної системи цінностей, притаманної навчально-пізнавальній діяльності у цілому. Означена аксіологічна інтеграція уможливіє розвиток інтелектуально-творчих можливостей особистості разом із розвитком національного мислення, формування самосвідомості студента у площині власної етнокультурної ідентичності тощо. Інструментом означеної інтеграції виступає процес фахового навчання, який в разі активного залучення цінностей і виховних ідеалів педагогіки українського народу здійснить свій вплив на формування особистісних і фахових характеристик майбутнього фахівця-музиканта, вчителя мистецтва, на якого покладена відповідальність щодо формування в школярів ціннісно-культурних орієнтацій, смаків та ідеалів.

Починаючи дослідження педагогіки українського народу, слід спочатку визначитись із чітким розподілом основних дефініцій, які характеризують цю галузь народних знань. До цих дефініцій належать «українська народна педагогіка» і «українська етнопедагогіка», які безумовно знаходяться у взаємозв'язку, оскільки

поняття «етнос» (від гр. «ἔθνος») дослівно перекладається на українську, як поняття «народ».

О.Березюк визначає народну педагогіку як «...емпіричні уявлення та погляди народу на життя, виховання та навчання нових поколінь, а також апробовані народом засоби й шляхи розв'язання основних навчально-виховних завдань. Без знання народної педагогіки не можна усвідомити національної системи виховання, розвивати національну школу, розбудувати сучасну систему освіти» [2].

Головні тенденції щодо наукового трактування понять «Народна педагогіка» й «Етнопедагогіка» залежать від наукових підходів, які застосовуються для дослідження обох понять. Етнографічний підхід, на думку Ю.Руденка, дозволяє осмислення обох понять як рівнозначних за змістом [13]. Водночас, залучення системного підходу до дослідження змісту обох понять, передбачає їх певну ієрархізацію, зокрема, розгляд народної педагогіки як предмету дослідження етнічної педагогіки. Саме на позиціях такого підходу стоять О.Березюк, Г.Волков, С.Гончаренко, О.Хоружа та ін.

До прикладу, О.Березюк, формулювання поняття народної педагогіки якого було подано нами вище, водночас, узагальнюючи визначення Г.Волкова, Є.Сявавко, М.Стельмаховича, І.Кона, визначає етнопедагогіку як «...науку про педагогічні традиції конкретної етнічної спільності людей, ... галузь педагогічної науки про народну педагогіку, ... науку про етнічну специфіку соціалізації особистості» [2].

С.Гончаренко, формулюючи в своєму «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» визначення поняття «етнопедагогіка», зазначив, що «етнопедагогіка... – це наука про народну педагогіку. Етнопедагогіка досліджує досвід народу, з'ясовує можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній діяльності, досліджує способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою, аналізує педагогічне значення тих чи інших явищ народного життя і з'ясовує їх відповідність або невідповідність сучасним завданням виховання» [3].

Починаючи огляд історичної ретроспективи щодо витоків української етнічної педагогіки, ми будемо спиратись на специфіку виховної діяльності людства в частині того, що ця діяльність в історичному вимірі активізувалась разом із здійсненням класового розшарування людської спільноти. Тобто, якщо розглядати процес виховання людини як процес щодо транслювання підростаючим поколінням різних видів суспільного, соціального, особистісного та ін. досвіду, то педагогічна діяльність формувалась у контексті соціальної й суспільної еволюції людської спільноти.

Педагогічні погляди українського етносу у контексті історичного підходу формувались протягом тисячоліть. Їх розвиток, трансформація й удосконалення відбувались паралельно із розвитком, трансформацією й удосконаленням суспільно-соціальних взаємин, прогресивним поступом у галузі економічних відносин та здобутків. Педагогіка українського народу, на нашу думку, є щільно «вмонтованою» в процес історичного розвитку України. Саме тому, є наукова позиція, яка базується на принципі автохтонізму. Спираючись на принцип автохтонізму щодо формування та розвитку українського етносу, який стверджує про «... органічний, спадкоємний зв'язок з найдавнішими мешканцями своєї землі, незважаючи на різні міграції, злиття чи змішування племен» [8].

На думку дослідників В.Бебика, І.Кузича-Березовського, Г.Лозко, М.Стельмаховича та ін. розвиток прадавньої (протоукраїнської) народної педагогіки відбувався сукупно й співмірно із формуванням протоукраїнського етносу. Часові терміни цього процесу торкаються VI до н.е. – тобто граничної межі ранньої Трипільської доби, тривання якої датується вченими до III тис. до н.е. включно [8]. Водночас дослідники стверджують про потужність виховного впливу міфологем ще Дотрипільської доби.

Підґрунтям для таких висновків слугує аргументація, яка підтверджує високий соціально-суспільний і культурний рівень трипільців. Вони безперечно володіли унікальним комплексом знань і умінь у царинах культури землеробства, зокрема, хліборобства та тваринництва, з одного боку, і гончарства, з іншого боку [8, 11]. Причому знайдені артефакти доводять, що рівень гончарських виробів Трипільської доби був настільки високим, що ці вироби можна розглядати як витвори мистецтва.

Цікавим є артефакти, подані у музеї В. Хвойки на Київщині, що являють собою майстерно виконані глиняні фігурки домашніх тварин. Серед тих фігурок можна бачити не тільки відтворення великої рогатої худоби, але й одомашнених кабанів, що дозволяє стверджувати і про культивування розвиненого великохудобного рогатого скотарства, і свинарства. Вчені ставлять риторичне питання: хіба міг би з'явитися й розвинутися культурний феномен Трипільської цивілізації, якби попередньо не було реалізовано ефективну трансляцію знань, умінь, досвіду від попередніх поколінь Дотрипільської доби до наступників?

Іншим могутнім свідченням ефективності протоукраїнської педагогіки як гнучкої й потужної системи транслявання знань, умінь і досвіду прийдешнім генераціям є унікальний фактаж щодо збереження по сьогоднішній день основних принципів і загальної культури не тільки землеробства, тваринництва і бортництва, але й народної архітектури й традицій будівництва житла: в багатьох регіонах сучасної України переважно у сільській місцевості збереглися так звані хати-мазанки, виготовлені з глини, деревини, лоз, комишу тощо, й вибілені вапном.

Те саме можна сказати про традиційне гончарство й інші народні ремесла, зокрема, декоративно-прикладне мистецтво, високохудожні зразки якого, практично тотожні із віднайденими археологічними зразками-артефактами, можна побачити й купити на сучасних ярмарках України. Саме повністю збережені сталі традиції дозволяють стверджувати принцип автохтонності, за яким відбувався процес етногенезу українського народу.

Невід'ємним фактором функціонування будь-яких педагогічних поглядів народу є наявність *виховного ідеалу*, який виконує роль певної константи, на яку й спираються означені педагогічні погляди. І. Кузич-Березовський, розглядаючи в дослідженні «Оріяна» виховний ідеал українців в історичному дискурсі, зазначає, що виховний ідеал протоукраїнського етносу сформувався ще у сиву давнину за часів наших пращурів-оріїв, які спрямовували виховання дітей згідно до виховного ідеалу трудівника-хлібороба [4]. Досягнення цього ідеалу вимагало від батьків виховання таких особистісних рис в молодій людині, як працелюбність, дбайливе ставлення до матері-землі, повага до старших тощо. Сучасний український дослідник М. Стельмахович визначає виховний ідеал як «...еталон взірцевої особистості, що служить головним орієнтиром у вихованні молодого покоління» [17].

Наступним етапом педагогічних поглядів нашого народу стала **Скіфо-сарматська доба** (VII ст. до н.е. – III ст. н.е), яка збагатила виховний ідеал трудівника-орача рідної землі еталонними рисами мужнього воїна-патріота, захисника Вітчизни. Педагогічні погляди народу цієї історичної доби були спрямовані на плекання не тільки таких характеристик особистості, як працелюбність, повага до природи й матері землі та ін., але й здатність її відстояти, сміливість, відвага, патріотизм. Давньогрецький вчений-філософ Геродот, характеризуючи народ, який населяв сучасну територію України – Північне Причорномор'я та землі долини Дніпра, писав, що цьому народові притаманне «...не піддаватися чужим культурним впливам, чужій вірі» [8]. Динамічний розвиток виховного ідеалу Скіфо-сарматської доби віднайшов своє втілення значно пізніше – у виховному ідеалі козацької педагогіки.

Педагогічні погляди та ідеали, притаманні Скіфо-сарматській добі, вирізнялись ще однією рисою, про яку неможливо не зазначити. Ця риса полягає не просто у здатності творити потужну культуру – феномен світової культури людства, кульмінацією якої можна вважати знамениту «Пектораль». Ця риса втілює здатність протоукраїнського етносу втілювати красу у речах щоденного вжитку (гребінцях, гудзиках, пряжках, посуді, зброї тощо), які по сьогоднішній день знаходять археологи в Полтавській і Київській, Чернігівській і Миколаївській, Херсонській та Одеській областях України.

Без педагогічних досягнень щодо досконалої передачі знань, зокрема, щодо майстерного формування умінь у галузях полювання й сільського господарства, зброярства й військової справи, житлобудівництва й виготовлення посуду, одягу й ювелірних прикрас та ін., неможливо було оволодіти майстерністю у всіх перерахованих вище царинах життєдіяльності. Стійкі світоглядні установки Скіфо-сарматської доби торкалися також збереження традицій, вивчення свого родоводу вшанування пращурів, що на сьогоднішній день. На думку Г.Лозко, вони є «...глибинною рисою української ментальності, успадковану від геокультури української землі» [8].

Педагогіка Слов'янської доби спирається на перші демократичні об'єднання, які виконували функції суспільних інституцій виховання. До таких об'єднань належали, у першу чергу, громади, а також дитячі гурти, молодіжні угруповання – для дівчат, для хлопців юнацького віку. В таких колективних угрупованнях відбувалось ознайомлення із традиціями, моральне й фізичне виховання, навчання молодих осіб традиційно жіночим і чоловічим справам, різновидам необхідної діяльності, що часто супроводжувалось колективним музикуванням – співом, іграми, танками та ін. Подібні традиційні гурти дітей та молоді продовжують існувати в Україні дотепер, зокрема, залучаються для традиційних святкувань.

Грунтовні засади педагогіки українського народу було закладено за Доби Київської Русі, починаючи від VII – VIII ст. н.е. У цей час окреслились основні форми як сімейного виховання, яке відбувалось вдома, так і шкільного, яке здійснювалось у початкових світських школах, а також у спеціальних школах, що після Хрещення Київської Русі, функціонували у християнських храмах.

Сімейна педагогіка Київської Русі висуває на перший план традиційного домашнього виховання батьків, які несуть відповідальність перед громадою за знання й уміння дітей, за їх здатність до праці, до шанування старших, до

дотримання існуючих на той час моральних норм. Критерії оцінювання результатів домашнього виховання стверджувала громадська думка.

Функції громадського виховання розвивають основні засади народного права, закладені у період Слов'янської доби. Так традиції народного права передбачають колективну допомогу сиротам у навчанні та освоєнні навиків ремісництва. Хрещення Русі породжує інституцію хресних батьків, які також є відповідальними за виховання хресників. Виховний ідеал продовжує розвиватись, долучаючи цінності християнської культури. Всі різновиди шкіл, як тих, що функціонують при християнських храмах, так і громадські, також сполучають педагогічні погляди народу із новими ціннісними орієнтаціями Християнства.

Характерним для тієї доби комплексним підходом, що залучає не тільки християнські джерела, зокрема, Біблію, а й зразки народної мудрості, відрізняється «Повчення» князя Київського – Володимира Мономаха, який звертається до сина. «Повчення» є квінтесенцією ціннісних орієнтацій Доби Київської Русі-України, що акумулює спрямованість на виховання християнської моралі й доброчесності, культивує освіченість та вихованість. Ціннісно-смісловим девізом Київської Русі можна визначити мудре висловлювання, що є дотепер так званим «крилатим» висловлюванням – «Учення – світ, а неучення – тьма».

Характерним для розвитку педагогічних поглядів тієї доби є закладення основ національної лінгвістично-педагогічної термінології, яка є основою сучасної класичної педагогічної науки. Зокрема, з'являється термін «пестувати». Цей термін використовується зараз для визначення одного з підрозділів етнопедагогіки, а саме «Школи пестування». Сучасний термін «виховувати» також бере початок у Добі Київської Русі-України, походячи від слова «ховати». Сучасний термін «навчати» походить від тодішнього «навикати» та ін.

Доба Київської Русі-України явила світові величний епос, визначений вже в ХХ столітті одним із провідних засобів етнічної педагогіки. Саме епос разом із літописами та іншими артефактами, що дійшли до наших днів, дозволив вченим визначити суспільний лад Київської Русі, окреслений як військова демократія, коли Державою правили князі й княгині разом із військовою елітою – «військовою дружиною». Саме Доба Київської Русі-України стверджує й формує бінарність виховного ідеалу, яка бере свій початок у попередніх етапах етогенезу. Ця бінарність складає змістову сензитивність сучасного виховного ідеалу і полягає в наступному: еталонним зразком наших пращурів є вже не просто воїн, а військовий діяч-державник, що, з одного боку, покликаний відстоювати Батьківщину від оточуючих її нападників, а з іншого боку, дбає про «хліб насущний», який має плекати для добробуту кожної родини й усього суспільства.

Формування виховного ідеалу, який поступово «кристалізувався» у педагогічних поглядах народу відбувалось еволюційно від часів Трипільської доби через етапи Скіфо-Сарматської, Слов'янської доби аж до доби Київської Русі-України. Саме доба Київської Русі-України затвердила такі константи педагогіки нашого народу, як виховний ідеал, спрямованість та основний зміст виховного процесу, засадничі засоби, за допомогою яких педагогічна діяльність була спрямована до цього виховного еталону.

Виховними орієнтирами педагогіка доби Київської Русі-України визначає паритет суспільного й родинного виховання. Водночас за допомогою сформованих виховних орієнтирів формуються соціо-психічні складники ментальності

українського етносу, які, у свою чергу, стверджують принципові педагогічно-виховні константи, актуальні дотепер. До таких принципових констант належать, зокрема, природовідповідність і здатність до демократичних утворень, об'єднань. Також за часів Київської Русі-України складаються основи сучасної української педагогічної термінології.

Наступним важливим історичним етапом формування педагогічних поглядів українського етносу є **Козацька доба**, упродовж якої відбувся злет основних галузей суспільного, культурного, мистецького побутування, чим ознаменувалось кінцеве становлення української нації. Означений злет і національне ствердження спричинили до повномасштабного мистецького розквіту, тогочасний напрямок якого здобув назву «Українське бароко», до фольклорного «буму» у таких царинах фольклору, як музичний і поетичний фольклор, народний театр, традиційно-побутова культура тощо, а також до кристалізації педагогічних поглядів, які на той час вже склалися в систему педагогіки українського етносу.

Ця система педагогічних поглядів українців часів Козацької доби віднайшов назву «Козацької педагогіки», яка формувалась у процесі виховання молоді в спеціальних козацьких січових школах, де навчались не тільки представники української молоді, але й інших народів – польського, німецького та ін. Розповсюдження козацьких січових шкіл забезпечило умови для розквіту самобутньої цілісної педагогічної системи українського етносу – системи козацької педагогіки.

Подальший розвиток виховного ідеалу збагатився шляхом підсилення у свідомості народу ідей щодо честі українського козака-лицаря, козака-патріота, який уособлював національну ідею вільного, незалежного, демократичного українського суспільства, актуальну до сьогоднішнього дня. Еталонний образ українського козацтва втілював також розуміння українським народом необхідності інтегрування духовної гармонії, яка може бути здобута у процесі розумового розвитку під час навчання, із гармонією фізичної досконалості, що здобувається під час систематичного фізичного вправлення.

До основних ідейних орієнтирів системи козацької педагогіки належать наступні: пріоритетність ідеї незалежності й національної гідності; виховання молоді на базі демократичних традицій козацького самоврядування; баланс між моральним, розумовим і фізичним вихованням.

Означені вище духовні орієнтири підтверджувались і втілювались практикою таких принципових педагогічно-освітніх заходів, як: обов'язкова грамотність; обов'язкове вивчення військової справи; обов'язкове вивчення етикету щодо шляхетної суспільної поведінки у громаді; навчання музикуванню, розповсюджене у духовних музичних колективах, які функціонували у християнських храмах, а також поширене під час хорового та сольного співу, гри на музичних інструментах у процесі провадження національно-обрядових звичаїв; обов'язкове загартування організму.

Таким чином, козацька педагогіка стала головним стрижнем фундаменту етнічної самосвідомості українців. Етнічна самосвідомість українців обумовила головні напрямки й орієнтири формування ментальності українства, а також детермінувала подальшу кристалізацію виховного ідеалу.

Наступний історичний період розвитку України, який настав після укладання у 1654 році так званої Переяславської угоди і супроводжувався руйнівними

процесами у всіх галузях українського суспільного й соціального розвитку, віднайшов своє втілення у виховних процесах. Із втратою державної суб'єктності педагогіка в Україні зазнала тиску з боку абсолютно потворних іноземних впливів, які насаджувались разом із відстороненням української мови від процесів викладання, абсолютним викривленням української історії, а головне, що ці впливи намагались знищити разом із козацьким демократичним суспільним ладом демократичні засади українського виховання.

Адже тодішній державний устрій Московщини, що з часів царювання Петра I назвала себе Російською Імперією, базувався на монархічній системі державного устрою, яка включала також потворну систему кріпацтва, коли селяни знаходились практично у стані рабів. Насильницьке повзуче закріпачення вільних українців на своїй же землі, знищення Запорізької Січі спричинило до зворотного ефекту щодо впливу на суспільство педагогіки українського етносу, яка в добу Великої Руїни спромоглася втримати і процес сімейного виховання, і процеси виховання в українській громаді в річищі етнічних традицій та виховних ідеалів.

Саме завдяки сталій системі українського народного виховання під час знаходження України у складі Російської імперії, продовжувався подальший розвиток української педагогіки, представлений, зокрема, славетним іменем Г. Сковороди – видатного філософа, педагога, просвітника, яскравого носія культурної ідентичності українства. Базуючи свої педагогічні погляди на системі цінностей і виховних ідеалів українського народу, Г. Сковорода поширив їх через свою філософсько-педагогічну концепцію. Філософ зазначав про важливість саме національних традицій під час формування особистості дитини. Широкого поширення набуло його педагогічне висловлювання, цитоване З. Сергійчук: «Якщо ти українець, будь ним. Якщо ти поляк, то будь поляком. Ти німець? Будь німцем. Ти француз? Будь французом. Татарин? Будь татариним. Все добре на своєму місці і своєю мірою, і все прекрасне, що чисте, природне, тобто непідробне» [7, 15, 17].

Подальше поширення й практичне застосування поглядів, ціннісних орієнтацій та виховних ідеалів педагогіки українства було здійснено у стінах Києво-Могилянської та Острозької Академій, які виконували духовну місію головного стрижня розвитку етнічної свідомості й живлення етнічного мислення українського етносу. Провідниками цієї місії були І. Гізель, Г. Кониський, Й. Кононович-Горбацький, Ф. Прокопович, С. Яворський та ін.

У період XVIII-XIX століття відбувається подальше збагачення українського виховного ідеалу за рахунок посилення, з одного боку, ідей щодо одвічного потягу українців до свободи й соціальної справедливості, а за іншого боку, за рахунок долучення до еталонних рис хлібороба й лицаря-захисника рис відстоювання ідеалів справедливості, притаманних учасникам поширених у той історичний період визвольних гайдамацького і опришківського рухів, засновниками яких були такі історичні постаті, як Устим Кармелюк і Олекса Довбуш, що втілював визвольний рух західних регіонів України [23].

Західні регіони України зробили суттєвий внесок у збагачення звичаєвої культури українства загалом і суттєво урізноманітнили засоби й методи педагогіки українського народу зокрема. У етнічний педагогічний інструментарій було додано: метод посвячення; методи випробування кмітливості, винахідливості; методи випробування мужності; методи розвитку фізичної досконалості щодо здатності

подолання перешкод місцевого ландшафту, фізичної витримки тощо; методи орієнтування у місцевому просторі та ін. [23].

Історично-часовий простір ХІХ століття створив подальші умови для розвитку виховного ідеалу українців, інтегрувавши до нього еталонні риси січового стрільця, спрямованого вже на утвердження української державності, базованої на цінностях демократії й незалежності. Означенні цінності є не просто актуальними для сьогоденної ситуації у галузі розбудови нашої Держави. Актуальність цих цінностей здобуває все більшого й більшого значення, починаючи із ХХ століття, що було втілено у безсмертному подвигу героїв Крут, у багаторічному подвигу героїв визвольного руху українців проти радянської окупації, а також уже в новітній історії українських героїв ХХІ століття – героїв Майдану та останньої україно-російської війни. На думку Г. Гориня «жертвність найкращої частини українського юнацтва, покладена на вітвар нашої державності, є могутнім стимулом щодо подолання душевної апатії, національного нігілізму, для пробудження державотворчої активності сучасної української молоді» [11, 3].

ХХ століття стало вирішальним для остаточної конкретизації й розведення понять «народна педагогіка» і «етнічна педагогіка». Г. Волков і В. Ніколаєв долучились до цієї конкретизації, окресливши *народну педагогіку* в якості цілісної педагогічної системи, що інтегрує основні педагогічні ідеї народу, педагогічний інструментарій (методи і засоби), закономірності тощо у відповідності до виховних цілей та ідеалів. Етнопедагогіку дослідники розглядають як науку, яка уможливорює формування особистісних психологічних характеристик та якостей, притаманних соціо-психічним складникам етносу [21], «...вивчає надбання українського народу в сфері навчально-виховної мудрості в якості цілісної педагогічної системи, створеної на основі перевірених практикою емпіричних знань, умінь і навичок; забезпечує розвиток якостей особистості, притаманних українському етносові згідно паритету його виховних ідеалів, на основі провідних методик, що ґрунтуються на принципах і засобах української народної педагогіки. Предмет етнопедагогіки складає педагогіка українського народу як сукупність педагогічних знань і виховного досвіду, що формувалась історично одночасно з українським етносом і є складовою його культури» [23].

Отже, у **висновках** доцільно зазначити, що проведене у контексті історичного ретроспективного огляду становлення педагогічних поглядів українського етносу, щодо розвитку виховного ідеалу українства, визначення його в якості самобутнього інтегративного еталонного уявлення народу про взірцевий рівень досконалості особистості українця, що детермінує гармонізацію розумового й фізичного розвитку з позицій дотримання, збереження й успішності розвитку внутрішніх та зовнішніх інтересів українського етносу у цілому шляхом застосування самобутнього педагогічного інструментарію (українського музичного й поетичного фольклору, української історії, символіки тощо). Виховний ідеал педагогіки українського етносу гармонійно інтегрує у своїй структурі еталонні моделі поведінки трудівника-хлібороба й лицаря-патріота – захисника родини, своєї землі й української Держави у цілому.

Література:

1. Андрущенко В.П. Історія соціальної філософії: західноєвропейський контекст. Київ: Тандем, 2000. 406 с.

2. Березюк О.С. Етнопедагогіка: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 172 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
4. Козир А.В. Диригентсько-хорова підготовка як основа фахового становлення майбутнього вчителя музики. Молодь і ринок. №11 (82), 2011. С.19 – 24.
5. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. 378 с.
6. Кузич-Березовський І.М. Оріяна. Кімерія-Праукраїна: [у 2 кн.]. Детройт : Накладом авт., 1979. 1981.
7. Кузь В., Руденко Ю., Сергійчук З. Основи національного виховання. Умань, 1993. 206 с.
8. Лозко Г. Етнологія України. К.: Видавництво „Арт-Ек”, 2004. 306 с.
9. Г. Лозко. Українське народознавство. К. : Зодіак – ЕКО, 1995, 370 с.
10. Державна національна програма Освіта (2004). К.: Райдуга. 62с.
11. Павлюк С.П. Українське народознавство. Під загальною редакцією д-ра іст. наук С.П. Павлюка, канд. іст. наук Г.Й. Горинь, д-ра іст. наук Р.Ф. Кирчіва. Львів: видавничий центр „Фенікс”, 1994, 612 с.
12. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта Україна. 2008. 274 с.
13. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр., редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Київ, 2004. Вип. 1 (6). С. 15-20.
14. Педагогічний словник, за ред. М.Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. С. 341-344.
15. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання. К: Вид-во імені Олени Теліги, 2003. 328 с.
16. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. К., 1998. 143 с.
17. Стельмахович М., Методологічні засади української етнопедагогіки. Початкова школа, № 2, 1998, с. 41-43.
18. Сявавко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. К.: «Наукова думка», 1974. 156 с.
19. Філософський словник, за ред. В.І. Шинкарука. 2 вид. Перер. і доп. К.: Голов. Ред. УРЕ, 1986. 800 с.
20. Хоружа О.В. Етнокультурна освіта в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Наука і молодь: Збірник праць щорічної науково-практичної конференції студентів та молодих учених (18 квітня 2008 року) К.: Міжгалузевий інститут управління, 2008. Вип. 3. С.14-16.
21. Хоружа О.В. Роль навчальної дисципліни “Народознавство і фольклор України у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики. VI культурологічні читання пам’яті Володимира Подкопаєва. Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів: Зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 3-5 червня 2008 р. К.: ДАККІМ, 2008. С. 154-155.
22. Хоружа О.В. Становлення виховних ідеалів народної педагогіки у контексті історичного розвитку українського етносу. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. наук. праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. Вип. 10. С. 183-191.
23. Шульгіна В.Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації. Наук. часопис НПУ імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. К.: НПУ, 2004. Вип. 1(6). С. 21-25.

GOLUBYTSKA Nadiia.

Development of the educational ideal of Ukrainian ethnopedagogy through the prism of history.

The article reveals the peculiarities of the development of the educational ideal of Ukrainian ethnopedagogy, the principles and ideas of which are based on spiritual and material values, ideals formed

by the pedagogical experience of the Ukrainian people over many centuries - that is, on the system of values of Ukrainian ethnic pedagogy. Transmitting this axiological and pedagogical experience, imprinted in the consciousness of the ethnic group and embodied in Ukrainian musical folklore, and forming a child's personality on this fertile ground in accordance with the Ukrainian educational ideal is one of the most important tasks of a contemporary Ukrainian art teacher. A review of the historical retrospective on the origins of Ukrainian ethnic pedagogy is based on the specifics of the educational activity of mankind in that this activity has intensified in the historical dimension along with the implementation of class stratification of the human community. That is, we consider the process of human upbringing as a process of transmitting various types of public, social, personal, and other experiences to the younger generation; pedagogical activity was formed in the context of the social and social evolution of the human community.

The pedagogical views of the Ukrainian ethnic group in the context of the historical approach have been formed for thousands of years. Their development, transformation, and improvement occurred in parallel with the development, transformation, and improvement of social and public relations, as well as progress in economic relations and achievements. The pedagogy of the Ukrainian people is tightly "embedded" in the process of Ukraine's historical development.

Keywords: educational ideal, ethnopedagogy, value system, music teacher, historical retrospective.

References:

1. Andrushchenko V.P. History of social philosophy: Western European context. Kyiv: Tandem, 2000. 406 p.
2. Berezyuk O.S. Ethnopedagogy: educational and methodological manual. Zhytomyr: Publication of ZhDU named after I. Franka, 2015. 172 p.
3. Honcharenko S.U. Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. The second edition, supplemented. Rivne: Volynski oberegy, 2011. 552 p.
4. Kozyr A.V. Conductor and choral training as a basis for the professional development of a future music teacher. Youth and the market. No. 11 (82), 2011. P. 19 – 24.
5. Kozyr A.V. Professional skill of music teachers: theory and practice of formation in the system of multi-level education: [monograph]. K.: NPU named after M. Dragomanov, 2008. 378 p.
6. Kuzych-Berezovsky I.M. Oriana Cimmeria-Praukraina: [in 2 books]. Detroit: Published by author, 1979. 1981.
7. Kuz V., Rudenko Yu., Serhiychuk Z. Fundamentals of national education. Uman, 1993. 206 p.
8. Lozko H. Ethnology of Ukraine. K.: "Art-Ek" Publishing House, 2004. 306 p.
9. H. Lozko. Ukrainian ethnology. K.: Zodiac - ECO, 1995, 370 p.
10. State National Education Program (2004). K.: Rainbow. 62 p.
11. Pavlyuk S.P. Ukrainian ethnology. Under the general editorship of Dr. ist. of Sciences S.P. Pavliuka, candidate history of Science G.Y. Horyn, Dr. Hist. of Science R.F. Kirchiva. Lviv: "Fenix" Publishing Center, 1994, 612 p.
12. Padalka H.M. Art pedagogy (Theory and teaching methods of art disciplines). Kyiv: Education Ukraine. 2008. 274 p.
13. Padalka H.M. Priority areas of development of modern art education. Theory and methods of art education: collection. of science pr., editor. O.P. Shcholokova and others; National ped. University named after M. Dragomanov. Kyiv, 2004. Vol. 1 (6). P. 15-20.
14. Pedagogical dictionary, edited by M.D. Yarmachenko. K.: Pedagogical thought, 2001. P. 341-344.
15. Rudenko Yu.D. Basics of modern Ukrainian education. K: Olena Teliga Publishing House, 2003. 328 p.
16. Rudnytska O.P. Basics of pedagogical research: teaching method, manual. O.P. Rudnytska, A.G. Bolgarskyi, T.Yu. Svistelnikova. K., 1998. 143 p.
17. Stelmakhovich M., Methodological foundations of Ukrainian ethnopedagogy. Elementary school, No. 2, 1998, p. 41-43.
18. Syavavko E.I. Ukrainian ethnopedagogy in its historical development. K.: "Scientific opinion", 1974. 156 p.
19. Philosophical dictionary, edited by V.I. Shinkaruk 2 species Break And add. K.: Chairman. Ed. URE, 1986. 800 p.

20. Horuzha O.V. Ethnocultural education in the system of professional training of the future music teacher. Science and youth: Proceedings of the annual scientific and practical conference of students and young scientists (April 18, 2008) K.: Intersectoral Institute of Management, 2008. Vol. 3. P. 14-16.

21. Horuzha O.V. The role of the educational discipline "Folklore and folklore of Ukraine in the professional training of future music teachers. VI cultural readings in memory of Volodymyr Podkopaev. National linguistic and cultural space of Ukraine in the context of globalization and European integration processes: Collection. of the materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference on June 3-5, 2008. K.: DAKKIM, 2008. P. 154-155.

22. Horuzha O.V. The formation of educational ideals of folk pedagogy in the context of the historical development of the Ukrainian ethnic group. Scientific journal of the NPU named after M.P. Dragomanova. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects: Collection. of science works K.: NPU named after M.P. Dragomanov, 2008. Issue 10. P. 183-191.

23. Shulgina V.D. National education in Ukraine in the conditions of the development of globalization processes. Science magazine of M.Dragomanov National University of Science and Technology. Ser. 14: Theory and methods of art education: coll. of science pr. K.: NPU, 2004. Issue 1(6). P. 21-25.

«Ескізи» Михайла Степаненка: досвід творчого опрацювання

Фортепіанний доробок Михайла Степаненка відзначається особливою яскравістю, театральністю, образністю. Немов у творчому щоденнику, митець майстерними лаконічними штрихами занотовує ескізи різноманітних ідей, пов'язані з широким історично-стильовим контекстом. Цикл «Ескізи» складається з 6 номерів. Автор немов веде творчий діалог зі спадком майстрів музики ХХ століття, таких як Прокоф'єв, Барток, Лятошинський. Музична мова циклу засвідчує високий художній смак композитора, який обрав золоту середину між загостреними гармоніями та демократичним викладом музичного матеріалу. У циклі простежуються два «витки» у послідовності від лірики – через скерцозність – до енергії. Три основні образні модули циклу – лірика, скерцозність, енергія – повторюються, щоразу звучать у новій якості. Незважаючи на зовнішню простоту, виконання циклу «Ескізи» потребує витонченої майстерності, зокрема, у техніці подвійних нот, колористиці, педалізації.

Ключові слова: фортепіанний цикл, мініатюра, українська музика, скерцозність.

Вступ. «Видатний український піаніст, педагог, композитор, музикознавець, музично-громадський діяч, народний артист України, професор, кандидат мистецтвознавства, багаторічний завідувач кафедри спеціального фортепіано № 1 Національної музичної академії України імені Петра Чайковського й голова Національної спілки композиторів України» [2] – так виглядає перелік професій, справ та посад Михайла Борисовича Степаненка (1942 – 2019). Одне з найвагоміших місць у його композиторській творчості посідає фортепіанний доробок, який відзначається яскравістю, характерністю, театральною образністю. Недаремно один з найвідоміших творів Степаненка так і зветься – «Образи». Назва циклу, що став матеріалом даної розвідки – «Ескізи» – також є показовою, адже фортепіанна музика для Степаненка – як творчий щоденник, у якому майстерними лаконічними штрихами митець немов би занотовує «ескізи» різноманітних ідей, пов'язані з широким історично-стильовим (і музичним, і загальномузичним) контекстом. Не дивно, що композитор віддає перевагу не крупним формам, а мініатюрі, зокрема циклу мініатюр.

Цикл «Ескізи» автор цієї статті мав честь підготувати зі своїми учнями у тодішній Київській десятирічці імені Лисенка за дорученням автора. Композитор особисто передав ноти. Силами класу цей цикл було виконано з великим успіхом спочатку у Київському будинку композиторів, а згодом – в Одесі та Вінниці.

Мета публікації пов'язана з пропагуванням перлини української фортепіанної музики – циклу «Ескізи» Михайла Степаненка, художньо-методичний розбір якого, викладений на основі власного досвіду, пропонується упровадити у загальну виконавсько-педагогічну практику.

Виклад основного матеріалу.

Цикл «Ескізи» складається з шести лаконічних номерів. Автор веде тут творчий діалог зі спадком майстрів театралізованої образності в музиці ХХ століття – таких як Прокоф'єв, Барток, Лятошинський. Незважаючи на зовнішню простоту, цикл потребує від виконавця значної майстерності, зокрема в техніці подвійних нот, у володіння колористикою та педаллю. За відомою класифікацією він належить не

¹ Толпиго Наталія Кирилівна, Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського

до лістівського типу («звучить складніше, ніж виконується»), а до брамсівського («виконується складніше, ніж звучить»). Музична мова циклу свідчить про художній смак автора, що обрав золоту середину між гострими гармоніями ХХ століття та доступністю, демократичністю матеріалу.

Перший номер циклу всупереч традиції, що передбачає імпазантну інтраду, є повільним та ліричним. На першому плані тут наспівна мелодія, проте інші елементи фактури конфліктують з нею. Загостренню прихованого конфлікту сприяють і політональні гармонії, і синкопований акомпанемент, та особливо – низхідний хроматичний хід у двох нижніх голосах, що охоплює півтори октави. Такий хід у бароковій риторичі має назву «*passus duriusculus*» – «жорсткий крок» [3:76; 4:9] (приклад 1). Цей хід є емблемою страждання та скорботи. Власне він і окреслює домінуючий образ твору, який можна визначити як прихований біль або передчуття.

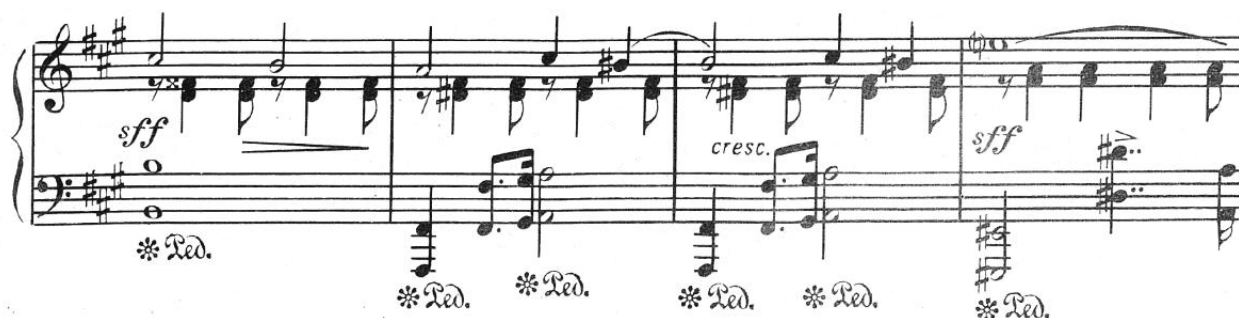
Приклад 1.

The musical score for Example 1 is in 4/4 time and marked 'Sostenuto' and 'p molto espressivo'. It features a descending chromatic line in the lower register, which is a characteristic feature of the 'passus duriusculus' mentioned in the text. The score is marked with 'rit.' and 'mf'.

Внутрішнє напруження «проривається» в середньому епізоді, де значно прискорюється темп (приклад 2). Тема звучить тут у лівій руці октавами, змінюючи свій афект від споглядання до гніву.

Приклад 2.

The musical score for Example 2 is in 4/4 time and marked 'Agitato' and 'mf'. It features a more active, rhythmic pattern in the lower register, which is a characteristic feature of the 'passus duriusculus' mentioned in the text. The score is marked with 'rit.' and 'mf'.



Завершується номер повтором хроматичного *passus duriusculus*. У цьому номері я хотіла б звернути увагу виконавців на характер кожного з елементів його матеріалу. Так, мелодія має бути розспіваною, вона потребує плавного вокального інтонування. Особливу увагу слід приділити інтервалам: виразно підкреслити альтерації, показати інтонаційне напруження широких стрибків. Така мелодика потребує детальної агогіки, пов'язаної з гармонією. Так, якщо перший такт, викладений діатонічно, не містить підстав для агогічних відхилень, то в другому та особливо третьому тактах вони зростають разом з альтераціями (приклад 1).

Водночас акомпанемент потребує ритмічної точності та підкреслення синкопи. Хроматичний хід у нижніх голосах має бути музичним «нота бене»: в динамічній диференціації фактури він конкурує з мелодією. Слід приділити увагу гармонічним барвам: завдяки хроматизмам вони постійно оновлюються. Одна з небезпек твору – одноманітність через остинатний акомпанемент, не забарвлений відповідно кожній гармонії. Всі згадані характеристики об'єднуються в суперечливу конфліктну цілісність.

Другий номер наче відтворює традицію фантастичної скерцозності романтиків – Мендельсона, Ліста, Гріга – засобами гармонічної мови ХХ століття. Він є вельми складним технічно: його фактура подібна до трансцендентного етюд Ліста «Блукаючі вогні» (приклад 3).

Твір сповнений барвистих колористичних ефектів, що вимагають від виконавця майстерної диференціації регістрів та вміння нашаровувати педаль. Особливу складність становлять подвійні ноті на *piano* в правій руці. Для опрацювання цього фактурного елемента раджу максимально легке туше та чітку, незважаючи на *legato*, артикуляцію, що імітує дует флейт пікколо.

Приклад 3.

Leggiero ♩ = 120

Середній епізод ґрунтується на варіантних повторах теми, кожен з яких потребує своєї індивідуальної барви (приклад 4).

Приклад 4.

Тут треба приділити увагу мелодії, що її артикулює першій палець у правій руці. Слід уникати виштовхуванню кожної ноти, «гри по складам», підкреслюючи інтонаційний зв'язок звуків мелодії, особливо альтерованих. Не завадить опрацювати цю мелодію, граючи її окремо першими пальцями та зберігаючи наспівне *legato*.

Цікаво, що перед кодою складні альтеровані гармонії поступаються чистій діатоніці (приклад 5). Цьому ефекту можна дати такі порівняння: «пробудження», «сонце просвітило крізь хмари», «очищення» тощо.

Приклад 5.



Третій номер презентує типову для автора образну сферу гострохарактерної скерцозності, співзвучну славетним «Образам» (приклад 6). Типологічно вона споріднена зі скерцозністю Прокоф'єва, Бартока, Шостаковича. Ліричний герой немов би опиняється серед галасливого карнавалу, де теми мелькотять як у калейдоскопі. Можна уявити яскраві оркестрові тембри: скрипкове *detache*, різкі барви солюючого кларнету чи труби, легкі *pizzicato* акомпанементу.

Приклад 6.



Цей матеріал багатий на інтонації сміху, глузування. Він потребує певної виконавської сміливості.

Середній епізод (приклад 7) є мініатюрною пастораллю з ефектом звучання «сопілки», що має архаїчне гармонічне забарвлення. Згадуються соло духових з «Весни священної» Стравінського, що ґрунтуються на українському обрядовому фольклорі. Майстерністю композитора ця тема, знайома з першої частини, змінена тут до невпізнанності.

Приклад 7.





Від виконавця цей номер вимагає вміння індивідуалізувати різні теми, а також пружного ритму та володіння штрихом гострого стакато. Як і попередній номер, він може бути певним тестом на правильний піанізм: якщо виконавець не володіє ваговою грою та економним розподілом зусиль, така фактура може спровокувати перенапруження рук. Щоб запобігти цьому, рекомендується вчити цей номер легато, зберігаючи точний ритм та виразну артикуляцію.

Крім того, ця номер, як і інші зразки музики Степаненка, є творчим діалогом, бо містить алюзії певних традицій, зокрема, саркастичної скерцозності в музиці ХХ століття. Тож він вимагає від виконавця знання цих традицій, в першу чергу симфонічних її зразків у творчості Прокоф'єва, Лятошинського тощо. Ця фактура має «ожити» в уявному звучанні інструментів оркестру.

Четвертий номер є ліричним центром циклу. Лаконічними засобами Степаненко майстерно створює тендітний вишуканий образ. Основна тема є секвенцією, що проходить на органічному пункті в лівій руці (у тенорі) крізь різні тональності, утворюючи барвисті співставлення (приклад 8).

Приклад 8.

Andantino

У другому проведенні до неї додається новий голос (сопрано). У кульмінації звертає на себе увагу розгорнутий низхідний хід, співзвучний *passus duriusculus* з першого номеру, але діатонічний. В такому вигляді він є фігурою *catabasis*, що символізує в барочній риторичі страждання та гріх [3:75; Носина:9]. Утворюється змістова арка між двома ліричними номерами. Поліфонічне мереживо, що включає в себе прозорий остинатний акомпанемент, є неабияким завданням для художньої

техніки піаніста, як і репетиції на *piano*. Рекомендую виконувати їх одним пальцем, створюючи подібність *vibrato* на фортепіано.

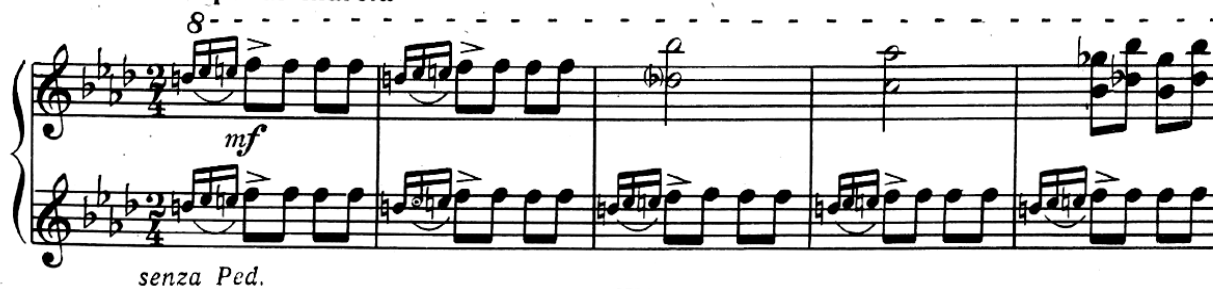
Приклад 9.



П'ятий номер повертає нас до карнавального калейдоскопу з третьої п'єси. Цього разу це гротескний марш, співзвучний багатьом сторінкам театральної музики. Образ «ляльковості» посилюється переважанням верхнього регістру та підкреслено механічним рухом (приклад 10). Тема викладена у фрігійському ладі, який в поєднанні з типовими розспіваними зворотами викликає асоціації із певними образами опер Римського-Корсакова, зокрема з весільним маршем Додона з опери «Золотий півник». В цілому номер є своєрідною замальовкою театральної ходи, що наближується, проходить по сцені та зникає. Від виконавця він потребує перш за все пружного гострохарактерного ритму, а також артистизму, що дозволить намалювати яскраву «музичну картину».

Приклад 10.

Tempo di marcia



Шостий номер циклу є досить масштабним віртуозним фіналом, викладеним в октавній фактурі. Він насичений зв'язками з багатьма музичними традиціями: тріольне октавне остинато одразу змушує згадати «Лісового царя» Шуберта, з мелодією якого перегукуються і деякі інтонації теми (приклад 11). Її початок є одним з найтипівіших мотивів тематизму Рахманінова: на ньому ґрунтується, зокрема, його Друга фортепіанна соната. Бурхливий характер номеру в поєднанні з тональністю мі бемоль мінор нагадує твори Скрябіна – такі як однотональна прелюдія з опусу 11 або етюд з опусу 8.

Проте даний номер містить контрастний матеріал, що утворює середній епізод тричастинної репрізної форми: тендітну мелодію, викладену у верхньому регістрі в унісон. Вона насичена слов'янськими розспівними інтонаціями та звучить

як питання без відповіді. Співставлення з крайніми епізодами утворює типовий романтичний конфлікт жорстокого та беззахисного (приклад 12).

Приклад 11.

Presto

Приклад 12.

Як і в «Лісовому царі», значну складність тут представляє октавна пульсація, а також її поліритмічне сполучення з дуольною мелодією. Важливо, щоб вона не переважала над нею динамічно. Для синхронізації дій двох рук важливо спиратися на долі крупного пульсу – чверті та половинки.

Окремо слід сказати про драматургію циклу. Він побудований за принципом контрасту та немов складається з двох «витків» однієї послідовності: «від лірики – через скерцозність – до енергії». Перший «виток» – №1 (лірика), №2 (легка скерцозність), №3 (саркастично-енергійна скерцозність); другий – №4 (лірика), №5 (саркастична скерцозність), №6 (енергія та пафос). Таким чином, цикл містить три основні образні модуси – лірика, скерцозність, енергія – що повторюються другим «витком» у новій якості: кожен з модусів немов би набирає сили. Так, скерцозність у другому «витку» одразу стає саркастичною, наближуючи кульмінацію циклу в фіналі. Виконавцеві слід звернути на це увагу, адже зразки спільних модусів з обох груп мають бути і схожими, і водночас різними.

Висновки та перспективи дослідження. Як зазначає В. Белікова, «фортепіанні цикли, створені українськими композиторами у другій половині

XX століття, сповнені пошуками нового музичного вислову. Йдеться про знахідки нових нетрадиційних музичних форм, акордових, звукових сполучень та ритмічних фігурацій, надзвичайної мелодичної лінії, яка б створювала загадковий музичний образ» [1:27]. Ця характеристика цілком доречна і для циклу «Ескізи» Степаненка. Досвід виконавської та педагогічної роботи над ним є одним з найяскравіших спогадів у моїй творчій біографії. Щиро рекомендую виконавцям цей чудовий твір та сподіваюсь на його поширення в концертному та педагогічному репертуарі.

Література:

1. Белікова В. Музична мова Михайла Степаненка як чинник формування творчого потенціалу особистості / Наукові записки БДПУ // Серія педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2019. С.20-27
2. Голинська О. Музика і історія Михайла Степаненка. Електронний ресурс: Музика, інтернет-журнал. Режим доступу: <https://mus.art.co.ua/istoriia-i-muzyka-mykhayla-stepanenka/>
3. Захарова О. Риторика и западноевропейская музыка XVII — первой половины XVIII века: принципы, приемы. М : Музыка, 1983, 77 с.
4. Носина В. Символика музыки И.С.Баха. СПб : 1997, 93 с.

TOLPYHO Nataliia.

"Sketches" by Mykhailo Stepanenko: experience of creative development.

Mykhailo Stepanenko's piano work is characterized by a special brightness and theatrical character of the images. This is a creative diary, where the artist writes down «sketches» of various ideas related to a broad historical and stylistic context with skillful laconic strokes.

The cycle «Sketches» consists of six numbers. Here, the author conducts a creative dialogue with the legacy of masters of theatrical imagery in the music of the 20th century, such as Prokofiev, Bartok, Lyatoshynskyi. The musical language of the cycle testifies to the artistic taste of the author, who chose the golden mean between the sharp harmonies of the 20th century and the accessibility, democracy of the material.

The cycle of metaphors contains two «turns» of the same sequence: «from lyricism – through scherziness – to energy». The three main pictorial modes of the cycle – lyricism, sarcasm, energy – are repeated in a new quality: each of the modes seems to be gaining strength.

Despite its outward simplicity, «Sketches» require considerable skill from the performer, in particular in the technique of double notes, mastery of coloristics.

Keywords: piano cycle, miniature, Ukrainian music, scherziness

Наші автори

- Вей Лімін (Wei Liming)** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Вен Чаоцян (Weng Chaoyan)** – аспірант кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Голубицька Надія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Гризоглазова Таміла Іванівна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Гусаченко Оксана Петрівна** – старший викладач кафедри хорового співу і диригування, теорії та методики музичної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Згурська Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Козир Алла Володимирівна** – доктор педагогічних наук, завідувачка кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Лабунець Віктор Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
- Лі Хунмей (Li Hongmei)** – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Ліхницька Лариса Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного університету імені М. Коцюбинського
- Лобова Ольга** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної і початкової освіти СумДПУ імені А.С.Макаренка (м. Суми)
- Мимрик Михайло Романович** – професор Національної музичної академії імені П. І. Чайковського
- Пилип Олеся Ігорівна** – аспірантка УДУ імені Михайла Драгоманова. Комунальний заклад вищої освіти Київської обласної ради «Академія мистецтв імені Павла Чубинського»
- Савченко Галина Віталіївна** – старший викладач кафедри інструментального та оркестрового виконавства Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Сіжук Інна Володимирівна** – аспірантка Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Соколова Ганна** – аспірантка СумДПУ імені А.С.Макаренка (м. Суми)
- Сущенко Оксана Степанівна** – аспірантка Українського державного університету імені Михайла Драгоманова; викладач КДШМ ім.С.Турчака по класу фортепіано, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
- Толпиго Наталія Кирилівна** – заслужена артистка України, професор. Кафедра спеціального фортепіано №1 Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського
- Холоденко Вікторія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Хоружа Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Чинчева Лариса Владиленівна** – доцент кафедри хорового співу і диригування, теорії та методики музичної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Щолокова Ольга Пилипівна** – доктор педагогічних наук, професор; завідувач кафедри фортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- Яо Цзицзянь (Yao Zijan)** – аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

ЩОЛОКОВА О. П.

Художньо-педагогічна інтерпретація як методична основа фахової підготовки магістрів музичного мистецтва 3

КОЗИР А. В., ЛІХІЦЬКА Л. М.

Основні принципові положення творчо-музичної діяльності студентів факультетів мистецтв 11

СУЩЕНКО О. С.

Феномен художньо-естетичного досвіду особистості: теоретичний аналіз проблеми..... 19

САВЧЕНКО Г. В.

Наукові підходи до набуття комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового колективу 26

ХОРУЖА О. В.

Етномузичні аспекти етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті ментальності українства 34

РОЗДІЛ 2.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН: НОВІТНІ ПІДХОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

МИМРИК М. Р.

Формування виконавської майстерності студентів факультетів мистецтв у процесі інструментальної підготовки: акме-герменевтичний підхід..... 41

ГРИЗОГЛАЗОВА Т. І.

Інноваційне спрямування підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання 51

ХОЛОДЕНКО В. О.

Методологічні підходи у формуванні виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів..... 58

ЛАБУНЕЦЬ В. М.

Формування виконавського стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті інструментального навчання 68

ЗГУРСЬКА Н. М.

Методика розвитку музично-виконавських здібностей майбутніх учителів у класі фортепіано..... 76

ЧИНЧЕВА Л. В.

Освітній компонент «диригування» як основа фахового становлення майбутнього учителя музичного мистецтва 83

ВЕЙ ЛІМІН

Аналітико-прогностичний етап формування здатності магістрантів музичного мистецтва до творчої самореалізації у практичній діяльності 90

БЕН ЧАОЦЯНЬ

**Формування креативного педагогічного мислення майбутніх
учителів музичного мистецтва: основні етапи та інструментарій.....98**

ЯО ЦЗИЦЗЯНЬ

**Змістова структура мистецько-рефлексивних умінь магістрантів
музичного мистецтва у контексті фортепіанного навчання106**

ЛІ ХУНМЕЙ

**Музично-виконавська діяльність як складова фахової підготовки
студентів факультетів мистецтв: міждисциплінарний підхід.....117**

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

СОКОЛОВА Г., ЛОБОВА О.

**Методика формування сценічно-виконавської культури учнів
дитячих музичних шкіл у процесі навчання гри на фортепіано125**

СІЖУК І. В.

Змістовно-структурна характеристика музичності молодших школярів135

ПИЛИП О. І.

**Історичні передумови створення методичних засад навчання
гри на скрипці з використанням інтегративного підходу141**

ГУСАЧЕНКО О. П.

**Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва
до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами150**

РОЗДІЛ 4. ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

ГОЛУБИЦЬКА Н. О.

Розвиток виховного ідеалу української етнопедагогіки крізь призму історії.....156

ТОЛПИГО Н. К.

«Ескізи» Михайла Степаненка: досвід творчого опрацювання168

НАШІ АВТОРИ177

Пам'ятка автору

У збірнику "Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти" (Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти) публікуються рецензовані статті з питань історії, теорії, методики музичної освіти та педагогіки мистецтва. Друкувані періодичне видання. Засновано 2004 р., перейменовано у вересні 2023 р. Випускається двічі на рік (червень, грудень) з послідовною нумерацією.

Політика журналу передбачає високі стандарти наукової компетентності. Редакція прагне запобігти будь-якій недобросовісній практиці (наприклад, плагіат, хибне представлення інформації, шахрайське використання даних). Кожен учасник видавничого процесу (автори, редактори, рецензенти) зобов'язується дотримуватися суворих етичних норм, спираючись на узагальнений досвід міжнародної академічної спільноти. Ми підтримуємо Кодекс поведінки вченого (Code of Conduct) Комітету з питань етики публікації (COPE). Усі члени редакційної колегії покладаються на стандарти "ELSEVIER publishing ethics resource kit". Експертне оцінювання рукописів здійснюється через подвійне сліпе рецензування.

Детальна інформація, архів випусків – на офіційній web-сторінці збірника: <http://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae>

- Авторський рукопис, що подається до Редколегії, заборонено одночасно подавати в інші наукові журнали (збірники).
- Стаття повинна відповідати тематиці цього збірника, має містити актуальність проблеми, мету, завдання, стан теоретичної і практичної розробленості у відповідній науковій галузі, відповідати сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою і відредагованою, з окресленням перспектив розвитку досліджуваної проблеми, із висновками.

- Чітко формулюється **Актуальність і Мета**, а також завдання. Основний виклад – за стандартними вимогами МОН України до наукових публікацій (Бюлетень ВАК 2003 №1). Мова публікації – **українська**.

- Обсяг – від 0,5 до 1,0 друк. арк. (від 20 тис. до 40 тис. символів) **основного тексту**, приблизно складає 10-20 сторінок.
- Вимоги до оформлення електронного рукопису: файл подання має бути у форматі електронного документа редактора Microsoft Word версії 2003-2007, з розширенням "**doc**", або "**rtf**"; **УВАГА!** Не приймаються файли з розширенням "**docx**" (Word 2007 і пізніше). Шрифт – *Times New Roman*; кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1.5; поля – 2 см по периметру. Кількість символів у рядку – до 65 знаків. Без нумерації сторінок. Формат аркуша – А4. Стильова розмітка не застосовується. Без переносів. Посторінкові виноски не використовуються. Абзац автоматичний – 1,25 см (відступи – автоматичними засобами *Word*). Авторські акценти виділені курсивом, або розрядкою, але без підкреслення (крім адрес URL); ілюстрації, графіки та таблиці розміщені безпосередньо за змістом (не в кінці).

- **УВАГА!** Слід уникати **надлишкових** міжсимвольних проміжків, прихованих символів (знаків) комп'ютерного набору.
- На першій сторінці зверху окремим рядком автор проставляє шифр УДК за міжнародним тематичним класифікатором (надається бібліографом).

- Посилання в тексті на джерела подаються у квадратних дужках. *Наприклад*, [10, с. 100] – конкретна сторінка; [1], [13] – це кілька джерел без зазначення сторінки.

- Загальна кількість ілюстрованого матеріалу та таблиць – до 4 шт.
- До статті додаються *дві анотації* (українська та англійська) з *ключовими словами*.
- **СТРУКТУРА СТАТТІ:**

- 1-й абзац (вирівнювання ЛІВОРУЧ), автор проставляє **шифр УДК** за міжнародним тематичним класифікатором (надається бібліографом-фахівцем).
- 2-й абзац (вирівнювання ЛІВОРУЧ), **Прізвище, ім'я та по-батькові**, одним рядочком, через кому – **назва закладу або установи**, де працює автор за основним місцем роботи, місто, **ORCID iD**.
- 3-й абзац – Назва статті (вирівнювання ЦЕНТРАЛЬНЕ). Виділяти **ВЕЛИКИМИ ЛІТЕРАМИ НЕ ПОТРІБНО**.
- 4-й абзац – українська анотація.
- центральний структурний блок – текст статті.
- структурний блок – Література – з нового рядочка, вирівнювання ЛІВОРУЧ.
- структурний блок англійською мовою – Прізвище та ім'я автора. Назва статті.
- структурний блок англійською мовою – розгорнута англійська анотація (Abstract / Summary).
- структурний блок англійською мовою – REFERENCES.
- структурний блок – Про автора – українською та англійською мовами, контактні дані **для Редколегії**.

- До основного тексту додаються дві анотації – українською та англійською мовами – з ключовими словами. Розташовується **УКРАЇНСЬКА** – на початку статті. **АНГЛІЙСЬКА** – наприкінці.

- **УКРАЇНСЬКА АНОТАЦІЯ** – перед основним викладом – стислий переказ мовою публікації. Слід уникати ознак рецензії. Подається в один абзац, обсягом від **800 символів** з проміжками (**приблизно 150 слів, але не більше 300**). Форматування як в основному викладі (шрифт – *Times New Roman*; кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1,5). **Ключові слова** (з нового рядка) – до 8 головних для статті словосполучень, які **не повинні** дублювати слова назви публікації; сортування – за алфавітом, через *крапку з комою* (;). Прізвища та власні назви окремо ставити в цьому блоці **не рекомендується**.

- **АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ АНОТАЦІЯ** – **Abstract** – подається як розширений автореферат. Включає виклад основних позицій, обсягом від 1300 до 2500 символів. Форматування – як в основному викладі (А4; шрифт – *Times New Roman*; кегль – 14; міжрядковий інтервал – 1.5). Розташування – після Літератури, але перед References. Слід уникати ознак авторецензії. Забороняється застосовувати автоматичні перекладачі (типу Google-translate). Рекомендується подавати текст, перевірений лінгвістом-філологом. **Назва публікації та всі дані про автора** перекладаються, а П.І.Б. автора вказується латиницею за офіційними паспортними правилами країни автора. **Keywords:** (до 8 словосполучень) – **ключові слова** англійською мовою – як в українській анотації. Важливо спиратися на коректну англійськомовну термінологію з апробованого наукового тезаурусу.

- **ПРИСТАТЕЙНА БІБЛІОГРАФІЯ** (блоки *Література* та *References*) формується з джерел та літератури; вказуються **тільки цитовані та згадані**. Розташовується наприкінці анотації; список нумерований; *кількість 5-7* (для експериментальних, архівних статей дозволяється відхилення, але не більше 20). **Рекомендується зазначити ідентифікатор DOI** (якщо є).

- Загальні вимоги до пристатейної бібліографії: **Література** – за національним стандартом (ДСТУ 8302:2015, допускаються спрощення відносно ДСТУ/ГОСТ 7.1:2006). Обов'язково список дублюється як **References** – **англійською мовою** з *транслітерацією та перекладами* неанглійськомовних джерел. Розташовується після анотації, оформлюється за міжнародними стандартами, рекомендується "APA Style" (American Psychological Association Style), або "BSI".

- **ПРО АВТОРА** – цей блок подається на останній сторінці з максимально повними відомостями, без скорочень, **українською та англійською мовами**; обов'язково вказується вчене звання, науковий ступінь, основне місце роботи, *Email* та ідентифікаційний профіль науковця *ORCID*. ПІБ латиницею – стандартно (як зазвичай реєструється в міжнародних профілях, або за правилами паспортної транслітерації країни автора публікації, тобто як у закордонному паспорті).

- До тексту аспіранта / здобувача необхідно додати рекомендацію наукового керівника.
- Поданням рукопису в Редколегію автор засвідчує, що текст являє собою оригінальне наукове дослідження, матеріал вичитаний, не містить плагіату, друкується вперше, відповідає вимогам цього Часопису.

- Окремо автор підписує лист-згоду щодо публікації статті у цьому збірнику.
- Редактори можуть звернутися до автора з проханням доопрацювати поданий матеріал.
- Автор статті несе повну відповідальність за підбір, точність поданих фактів, дат, економіко-статистичних даних, власних імен, правильність цитат і посилання на літературу, достовірність результатів дослідження, висновки.

- Наприкінці рукопису подаються контактні дані автора (пошта, телефон) для *Редколегії*.
- Рукописи, оформлені з порушенням вимог, повертатимуться з відтермінуванням публікації.

Наукове періодичне видання

Друкований збірник
Ідентифікатор медіа R30-01418

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА.
Серія 14. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Випуск 30
Рік 2023

Головний редактор – О. П. Щолокова

Відповідальний секретар – М. В. Забара

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Матеріали подано мовою оригіналу.



Підписано до друку 21.12.2023 р. Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов.друк.арк. 21,16. Облік.видав.арк. 14,35

Наклад 300 прим. Зам. № 241

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова.

01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9

Свідоцтво про реєстрацію ДК 7896 від 25.07.2023.

(044) 239-30-26.

НЕ ДЛЯ ПРОДАЖУ!